

# **METODOLOGÍA DOCENTE. INSTRUMENTOS Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**

Dra. María José Rodríguez Mesa  
Profesora Titular de Derecho Penal  
Universidad de Cádiz. España

**Resumen:** En este artículo se analizan las tareas a desarrollar por el profesor universitario desde un punto de vista dinámico y teniendo en cuenta el proceso de interacción que debe darse entre él y el alumno. En primer lugar se presta una especial atención a lo que se entiende por profesor universitario y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se comentan, asimismo, los diversos métodos didácticos de los que se dispone, así como la metodología seguir para la transmisión de los conocimientos, siempre teniendo en cuenta la misión encomendada por la sociedad a la Universidad.

## **I. LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.**

### **1. La enseñanza universitaria.**

La docencia universitaria viene derivada de la función educativa atribuida a la propia Universidad. Así, la LOU, como ya lo hacía la anterior LRU, define en su Título Preliminar a la Universidad como una “institución pública que realiza el servicio de la educación superior a través de la docencia, el estudio y la investigación”. A pesar de los numerosos cambios que se están produciendo en el entorno en el cual se desarrolla la actividad docente de las universidades, la función educativa atribuida a la Universidad sigue siendo la de:

- La creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura.
- Proporcionar al alumno un dominio suficiente de los recursos teóricos y metodológicos de tal forma que obtengan una preparación adecuada para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de estos conocimientos y de métodos científicos.
- Desarrollar las capacidades intelectuales de creación y crítica de los alumnos.

- La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.

Para que se puedan cumplir el conjunto de objetivos enunciados, se debe de poner en marcha un proceso de enseñanza-aprendizaje donde van a ser dos los elementos directamente implicados, el profesor y el alumno, si bien condicionados, en todo momento, por el contexto legal e institucional.

La enseñanza enriquecedora es aquella que educa y forma pero también lo es aquella susceptible de proporcionar la capacidad necesaria para el ejercicio de actividades profesionales que demanda la sociedad. Además, y este sería el gran desafío, el profesor ha de conseguir que el interés del alumno vaya más allá de la aceptación acrítica de todos sus contenidos y del objetivo que persigue el alumno, por otro lado normal y deseable, de aprobar la asignatura. Las reflexiones que pueden sugerir al alumno la razón de ser del Derecho penal son siempre posturas enriquecedoras tanto para el profesor como para el alumno. Entiendo que la recepción por parte del alumno de tales contenidos no puede realizarse por la vía de dogmatizar las enseñanzas practicadas; lo verdaderamente importante es la confrontación que hagan los alumnos de estas enseñanzas con otras informaciones que reciben fuera de las aulas y que en el ejercicio de una madurez personal e intelectual realicen una valoración crítica.

Para la consecución de este último objetivo es necesaria la aplicación no sólo de una determinada metodología docente sino también investigadora. La metodología investigadora debe adaptarse a las especificidades del Derecho penal como objeto de estudio y, a su vez, proyectarse sobre el ejercicio de la docencia. Debe incluir, asimismo, todas las técnicas investigadoras disponibles con el objetivo último de proporcionar al alumno una visión del Derecho del Penal crítica y que trascienda a la realidad.

La incentivación de la reflexión y del juicio crítico del alumno, constituye una aptitud y filosofía de la enseñanza que ha de alumbrar todas las etapas del aprendizaje, desde la programación de la asignatura, la concepción de sus contenidos hasta la toma en contacto con los alumnos en el momento de la docencia.

La argumentación jurídica sobre la base del razonamiento es el logro a inculcar entre los alumnos, de modo que estos comprendan la importancia de la diversidad de criterios a emplear en la argumentación jurídica. La predisposición del alumno al razonamiento y la reflexión deben incentivarse desde las clases y entiendo que la mejor forma es recurriendo al planteamiento de los problemas jurídicos empleando para ello los distintos argumentos y postura que confluyen tanto desde la doctrina como de la jurisprudencia.

La enseñanza del Derecho habrá de tomar en consideración el medio que le rodea, y en este sentido al docente ha de interesarle tanto el contenido como las circunstancias que rodean la impartición de la asignatura. Así, en la labor previa de planificación de la asignatura con la elección de los temas que van a merecer mayor atención y la aplicación de distintas técnicas pedagógicas es preciso tener en cuenta las necesidades de los alumnos, su formación previa, si ha sido jurídica o no, etc.

En este sentido es preciso atender, a efecto de adaptar la docencia, a circunstancias tales como el perfil del alumno, los estudios en los que se imparte la asignatura, su naturaleza obligatoria u optativa, etc.

## **2. Hacia una enseñanza de calidad basada en el aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje.**

Enseñanza y aprendizaje son dos conceptos que conviene precisar previamente. Enseñanza (de “*insignare*”, de “*signa*” o *seña*) es hacer que alguien aprenda cierta cosa, es comunicar a alguien sabiduría, experiencia, habilidad para hacer algo, hábitos, etc. Aprendizaje es una acción de aprender (de “*apprehendere*” o *coger*) que significa adquirir conocimientos o el conocimiento de cierta cosa.

La enseñanza puede ser entendida como la actividad por la que el docente pone de manifiesto los objetos del conocimiento u orienta al alumno para que por sí mismo los descubra y comprenda<sup>1</sup>. En esta definición observamos que los componentes esenciales del acto didáctico son:

- El docente o profesor, cuya labor es enseñar y orientar.

---

<sup>1</sup> POZO, A.: *La Didáctica hoy*, Burgos, 1978, pág. 59.

- El alumno o discente, cuyo objetivo es aprender.
- El objeto, esto es, aquellas materias que se transmiten o contenido científico de la enseñanza.

Cuando el aprendizaje se refiere a los cambios de conducta que tienen lugar durante la enseñanza es preferible hablar de proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el aprendizaje es un proceso de cambio en la conducta humana que genera nuevas actitudes o nuevos intereses y valores, es un proceso activo.

Mediante el modelo enseñanza-aprendizaje o aprendizaje basado en la acción se intenta que los alumnos universitarios desarrollen habilidades intelectuales más allá de la posesión de un almacén de datos, contenidos y habilidades técnicas sobre un tema. Éste es un objetivo esencial al que dirige su atención la enseñanza universitaria. Sin embargo, los alumnos universitarios poseen, en general, una gran cantidad de contenidos teóricos sin comprender el significado de esos contenidos y su aplicación directa a la práctica. El estilo de aprendizaje que el profesor universitario utiliza para la presentación y estructuración de los contenidos que enseña es esencial para desarrollar en los alumnos habilidades intelectuales de aplicación y generalización o habilidades de memorización o imitación.

El propósito de la educación universitaria consiste principalmente en desarrollar en los alumnos habilidades intelectuales que vayan más allá de la mera adquisición de contenidos y habilidades técnicas, consiguiendo alcanzar una visión crítica y personal de las distintas realidades profesionales. Para la adquisición de estas habilidades intelectuales y críticas, en el Derecho penal, al igual que en la mayor parte de las áreas y materias universitarias, se requiere la combinación y relación de ideas, de tal modo que el conocimiento pueda ser usado efectiva y útilmente en escenarios reales.

La enseñanza requiere de estrategias y de tácticas adecuadas al nivel que se trate. En nuestro caso concreto, nos encontramos con que las estrategias y tácticas a utilizar serán las propias del aprendizaje adulto.

De lo expuesto hasta ahora se concluye que el proceso de enseñanza-aprendizaje, implícito en cualquier relación educativa, puede ser contemplado como un proceso bidireccional que implica la presencia de una persona que enseña (profesor o docente)

y otra que recibe la enseñanza y aprende (alumno, estudiante o discente) a través de un proceso comunicativo. Llegados a este punto, estamos en condiciones de presentar los elementos básicos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que son: el profesor, el alumno y los contenidos que se transmiten.

Al primero de ellos, al profesor, le corresponde iniciar tanto la función educativa que introduzca y forme al alumno en la disciplina objeto de estudio, en nuestro caso específico el Derecho penal, como la función formativa, tendente a preparar al estudiante para desenvolverse debidamente tanto en el terreno profesional como humano. Desde la perspectiva aquí señalada, el profesor universitario ha de intentar que sus alumnos aprendan a analizar lo desconocido para valorar la solución de problemas de forma crítica y personal y aprendan a aplicar las ideas explicadas en la clase al mundo exterior.

Si bien las actitudes y valores del profesor influirán de modo general sobre todo el proceso, su capacidad y preparación determinarán, de manera específica, su tarea como docente.

Por su parte, el alumno debe estar motivado y preparado para constituir la otra parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; será precisamente sobre él donde recaigan los conocimientos, valores y actitudes que el profesor pretende transmitir y, en definitiva, sobre quien se desarrolle el proceso de cambio de conducta humana capaz de generar nuevas actitudes, intereses y valores, que es lo que implica el propio aprendizaje.

Los contenidos son los elementos susceptibles de ser aprendidos. Su selección por parte del profesor no es aleatoria, sino que viene condicionada por diversas variables, tanto internas como externas, al propio docente. Por un lado, esa selección de contenidos obedece a los intereses económicos, culturales o de otro tipo, de la sociedad en la que se insertan los estudios que se imparten, así como a la influencia de los contextos institucionales, legales y académicos.

El proceso enseñanza-aprendizaje insiste en la interacción de estos tres elementos. La interacción es óptima cuando todos ellos se dan de forma equilibrada en la situación educativa; si se da un énfasis inadecuado de alguno de los mismos, pueden provocar

una interacción deficiente que suponga la no consecución del objetivo prioritario, esto es, el aprendizaje y formación de los estudiantes<sup>2</sup>.

### **3. Los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje.**

#### *3.1. El profesor universitario y su función docente.*

El profesor universitario es un profesional cuya tarea es lograr los objetivos planteados por la Universidad con el fin de satisfacer las demandas de la sociedad hacia ésta. Debe ser un profesional reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y realizar actividades de investigación<sup>3</sup>.

Si bien históricamente la función del profesor ha sido la de actuar como depositario y transmisor de conocimientos, hoy en día puede decirse que tal función ha cambiado de matiz; su misión ahora es, más bien, la de facilitar al estudiante el acceso al conocimiento, ayudándole, al mismo tiempo, a desarrollar su capacidad de comprensión y reflexión, y fomentando en él capacidades y habilidades que, de forma conjunta, le permitan ocupar un puesto en el mercado laboral.

Más concretamente, entre las principales funciones del profesor universitario cabe destacar<sup>4</sup>:

- El estudio e investigación.
- La docencia, su organización y el perfeccionamiento de ambas.
- La comunicación de sus investigaciones.
- La innovación y comunicación de las innovaciones pedagógicas.
- La tutoría y evaluación de los alumnos.
- La participación responsable en la selección de otros profesores.
- La evaluación de la docencia y de la investigación.

---

<sup>2</sup> DOMENECH, F.: *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Aspectos teóricos y prácticas*. Colección Universitas, Castellón, 1999, pág. 59.

<sup>3</sup> BENEDITO, V.: "Formación del profesorado universitario. Reflexiones y Perspectivas", *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 4, 1992, pág. 75.

<sup>4</sup> BENEDITO, V.: "Formación del profesorado universitario...", cit., pág. 80.

- La participación en la gestión académica.
- El establecimiento de relaciones con el exterior, mundo del trabajo, de la cultura, etc.
- La promoción de relaciones e intercambio interdepartamental e interuniversitario.

Todas estas funciones pueden agruparse en las tres funciones que tradicionalmente se han atribuido al profesor universitario y que son, la docencia, la investigación y la gestión. Así, en palabras de MARCELO, “en primer lugar el profesor universitario es una persona profesionalmente dedicada a la enseñanza (...) En segundo lugar es un especialista al más alto nivel de la ciencia, lo cual comporta la capacidad y hábitos investigadores que le permitan acercarse a, y ampliar, las fronteras de su rama de saber. En tercer lugar, es miembro de una comunidad académica, lo que supone la aceptación y conformación de la conducta a un conjunto específico de pautas, valores y actitudes (...)”<sup>5</sup>. Sin embargo, el peso e importancia que cada una de ellas asume no es equitativo ya que, en función del colectivo interesado se dará más importancia a una u otra. Así, para los estudiantes, el profesor universitario es un mero transmisor de conocimientos ignorando las otras dos funciones. Para el colectivo docente, la investigación se ha convertido en un requisito para progresar en su carrera académica, quedando la docencia y sobre todo la gestión relegadas a un segundo plano. Ahora bien, desde la óptica del profesor la función investigadora y la docente son inseparables e interdependientes y, por ello, son a las que más esfuerzo y tiempo ha de dedicar.

A estas dos importantes tareas hay que añadir las de gestión. Participar de manera activa en los distintos órganos propios de la Universidad, constituye la tarea básica para desempeñar adecuadamente esta función. Todos los profesores universitarios la realizan, en mayor o menor medida, al implicarse en la marcha de su Centro, Departamento, área de conocimiento o cualquier otro órgano de la Universidad

---

<sup>5</sup> MARCELO, C.: “El perfil del profesor universitario y su formación inicial”, *Revista de Enseñanza Universitaria*, núms. 2-3, 1992, pág. 5.

colaborando en el cumplimiento de sus respectivos objetivos. La necesidad de que los profesores asuman estas tareas es clara y su repercusión en la labor docente e investigadora de los mismos evidente. Sin embargo, las tareas de gestión se han entendido, en muchas ocasiones, como una carga para el profesor, ya que resta tiempo para el desarrollo de las otras funciones antes mencionadas, olvidando la importancia que estas tareas de gestión tienen para el buen funcionamiento de la institución universitaria.

Por otra parte, han sido muchos los estudios que han tratado de poner de manifiesto cuáles son las habilidades o capacidades exigidas al profesor, destacándose las siguientes cualidades:

- Una adecuada formación, debiendo estar en posesión de un conjunto de conocimientos necesarios y suficientes para abordar la docencia de la disciplina con garantías y responsabilidad. Esta formación debe estar vinculada a la investigación sobre sus materias y a la docencia de las mismas.
- Creatividad, ya que la docencia es un acto creador de respuestas y motivaciones en el alumno. Es por ello que el docente ha de ser capaz de generar interés por la disciplina, tener un afán de aprender y poseer una conciencia crítica, personal e independiente.
- Ciertos rasgos de personalidad (paciencia, tolerancia, flexibilidad, sentido del humor, disponibilidad, adaptabilidad, autoridad, equidad) y ciertas habilidades personales (habilidades para las relaciones interpersonales, facilidad para la comunicación, control del estrés).
- Aptitud pedagógica, tales como una adecuada planificación de los conocimientos a impartir, claridad expositiva, entusiasmo por la materia y por fomentar el aprendizaje de los alumnos, capacidad de organización y gestión de situaciones y recursos de aprendizaje, estimulación del interés del alumnado, etcétera.
- Conciencia de su responsabilidad social, puesto que las personas que se dedican a las tareas educativas no pueden escapar a las preguntas sobre los medios y los fines de su labor, dándole a su actividad un sentido ético. Deben



ser conscientes de que son guías de personas y que en el desempeño de su labor transmiten, tal vez inconscientemente, una serie de valores, actitudes y comportamientos.

- Y por supuesto, vocación por la enseñanza.

Desde la óptica de los alumnos las cualidades que deben poseer los profesores universitarios son otras. Numerosos trabajos han puesto de manifiesto que el grado de preparación de las clases, la claridad expositiva y la estimulación de la curiosidad del alumno son los elementos de mayor capacidad explicativa en la evaluación de la satisfacción de la enseñanza. En consecuencia, parece obvio que para poder desempeñar con éxito la función docente cualidades como la asertividad, la capacidad empática y las habilidades sociales son de tanta utilidad como el conocimiento de la materia.

Las distintas dimensiones en las que se articula la concepción de una docencia de calidad impartida por un buen profesor pueden ser mejoradas mediante la formación del personal docente. De hecho, la mayoría de las Universidades españolas poseen programas de formación de su personal universitario.

### *3.2. El estudiante universitario.*

La actividad docente del profesor universitario se dirige a un destinatario específico: el estudiante universitario, en nuestro el estudiante de Derecho. Es éste el elemento básico que debe orientar dicha actividad, y por tanto el profesor, antes de encarar la docencia, debe situarse debidamente en el contexto y examinar el auditorio al que se dirige. Ello no tanto en términos particulares (aun cuando también es aconsejable realizar una previa labor de “prospección” sobre el alumnado), sino en cuanto a las características distintivas del actual estudiante universitario y de su bagaje científico-cultural previo, pues éste habrá de marcar en gran medida las pautas metodológicas del profesor.

Y en este sentido, el profesor universitario se encuentra, hoy por hoy, con dos graves problemas: en primer lugar, es preocupante la débil e insuficiente formación aportada por el estudiante de nuevo acceso, provocada en gran medida por la amplia oferta de plazas universitarias. En segundo lugar, el problema de mentalidad estudiantil reacia a

la consulta del material de estudio, en parte causado por la sobrecarga lectiva a la que se ve sometido el alumno como consecuencia de la implantación de los nuevos planes de estudio, así como del empeño del profesorado de saturar los programas de contenidos imposibles de asimilar en el tiempo destinado a la asignatura. Pero por otra parte, y hablando siempre en términos generales, la actitud del alumno no hace sino favorecer esa sensación de confusión y opresión causada por la carga lectiva de los planes de estudios, relegando el estudio de la asignatura a las fechas próximas al examen, en las que la tarea de asimilar los contenidos propios de la asignatura ya no es tarea difícil, sino imposible.

Es evidente que las actuales carencias formativas del estudiante universitario de nuevo acceso obedecen principalmente, sin despreciar la intervención de otros factores de carácter social, el deterioro de la Enseñanza Secundaria, motivado en gran medida por la vigente ordenación de la enseñanza secundaria de la que se derivan importantes deficiencias en el campo lingüístico y en la formación en humanidades, imprescindibles para el aprendizaje de las ciencias jurídicas.

En cualquier caso, el profesorado universitario se ha de enfrentar a la realidad de tal hecho y adoptar una actitud coherente con el mismo. Por una parte se ve forzado a rebajar los niveles de enseñanza y, de forma paralela, y consecuente, de exigencia –en términos de evaluación académica del alumno- y, por otra parte, en aras a la consecución de un buen resultado académico y, en definitiva, de la formación de buenos profesionales, a la realización de un sobreesfuerzo para enmendar tales deficiencias y para frenar la caída de la calidad docente que la primera situación pudiera ocasionar.

### *3.3. Los contenidos. Selección y planificación.*

Los contenidos de aprendizaje son el conjunto de creaciones o saberes científicos tales como conceptos, explicaciones de fenómenos, razonamientos, habilidades, lenguajes, valores, creencias, actitudes, intereses, pautas de comportamiento, etc., que constituyen el cuerpo de conocimiento propio de una disciplina. Al determinar los contenidos concretos de una signatura el profesor debe preguntarse acerca de lo que el alumno sabe previamente de esa asignatura, qué es lo que debe conocer el

alumnado de esa materia, qué deben saber hacer con ese conocimiento, y qué valores y actitudes pretendemos fomentar con el proceso instructivo.

La adecuada selección y estructuración de los contenidos puede garantizar una mejor orientación del alumno a lo largo del temario propuesto, situándole en todo momento en el área temática específica que sirve de hilo conductor a las diversas lecciones en las que se estructura el programa, de acuerdo con un programa de aprendizaje significativo (lo nuevo se relaciona con lo previo) y funcional (que permita aplicar conocimientos a situaciones reales y concretas), y huyendo del aprendizaje memorístico y puramente abstracto. Y de acuerdo, asimismo, con una secuenciación y estructura tomada de la propia estructura y construcción científica de la disciplina impartida.

La selección de los contenidos de la asignatura debe determinar cuáles serán los núcleos fundamentales de la misma, los contenidos nucleares y básicos, los contenidos mínimos. Y para ello pueden ser de utilidad los criterios de selección propuestos por ZABALZA BERAZA<sup>6</sup>:

- Criterio de representatividad: la selección realizada ha de responder a la condición de que los contenidos seleccionados sean un buen reflejo del conjunto de conocimientos de nuestra disciplina y, sobre, todo, representativo de las últimas aportaciones.
- Criterios de ejemplaridad: consiste en seleccionar unas ideas de gran alcance lógico y/o concepto básicos, dentro de los distintos campos del conocimiento, para emplearlos como eje de organización de los contenidos propuestos.
- Transferibilidad: se trata de priorizar los contenidos que puedan ser aplicados en situaciones distintas de aquellas en que se aprendieron.
- Durabilidad: es decir, seleccionar aquellos contenidos que resulten menos perecederos y más necesarios para el proceso de autonomía y participación social del alumnado.

---

<sup>6</sup> ZARALZA BERAZA, M.A.: *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, 1987, págs. 129 y ss.

- Convencionalidad y consenso: recoger los contenidos en relación a su importancia, validez y acuerdo en la comunidad científica.
- Especificidad: en la medida de lo posible no hemos de dejar fuera de la selección de contenidos aquellos difícilmente abordables desde otras disciplinas o áreas temáticas.

Esta tarea de selección de contenidos exige una valoración por parte del profesorado para elegir aquellos contenidos útiles para interpretar y transformar la realidad, desechando todos aquellos que sólo aportan un barniz académico en muchas ocasiones totalmente prescindible.

Una vez seleccionados los contenidos se ha de determinar su secuenciación. El orden y relación de los contenidos ayuda a crear redes significativas en su aprendizaje y facilita el recuerdo y actualización de los mismos. Para esta secuencia interesa considerar: las estructuras previas que el alumnado necesita poseer para poder relacionar o encuadrar los contenidos que se le van a enseñar; cuales son las estructuras sustanciales o ideas eje de la materia en la que se va a trabajar; y, por último, la relación existente entre los contenidos obligatorios y los complementarios, en conexión con la propuesta de convergencia de créditos europeos y el desarrollo de la acción tutorial.

La organización de los contenidos, por su parte, no da la clave de cómo trabajarlos en el aula. La decisión que se tome determinará el modo de trabajo del profesor y condicionará la propia estructura de la planificación de los contenidos.

De entre las distintas formas de estructurar el contenido de aprendizaje, es de destacar el denominado “mapa conceptual”<sup>7</sup>. Estos suponen una forma de representar la estructura y la secuencia de una materia o unidad de contenido respetando la estructura sustantiva de los mismos. Por ser una representación gráfica facilita la percepción inmediata de esta estructura en sus relaciones: jerárquicas o combinatorias. También facilita el conocimiento de las relaciones de inclusión de unos conceptos con respecto a otros, y de los ejemplos con relación a los conceptos. Por

---

<sup>7</sup> Véase al respecto ONTORIA PEÑA, A.: *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*, Madrid, 1996, *passim*..

otra parte, son un tipo de estructura que aplica dos importantes principios del aprendizaje<sup>8</sup>: la diferenciación progresiva, en cuya virtud, a partir de los conceptos más generales –que enlazan con las ideas previas de los alumnos- se va progresando en la presentación y aprendizaje de conocimientos más específicos incluidos esos conceptos más generales; y la reconciliación integradora, lo que supone que las ideas nuevas siempre deben referirse conscientemente a contenidos aprendidos previamente, facilitando así la coherencia del conjunto de los elementos aprendidos, y, el fortalecimiento de la estructura cognitiva personal.

#### **4. La planificación de la docencia.**

La enseñanza tiene tres etapas: primero, el profesor prepara la materia seleccionando unos contenidos y desechando otros, luego la transmite a sus alumnos, y finalmente se asegura de que la hayan asimilado.

En la transmisión de conocimientos propia de todo proceso de aprendizaje, la Universidad debe primar el aspecto crítico y reflexivo: frente al aprendizaje mecánico o repetitivo, el profesor universitario debe orientar la actitud crítica del pensamiento: debe fomentar el “aprendizaje significativo”, pues sólo es posible aprender lo que se reconstruye, no lo que se memoriza, pues sólo de este modo la memoria tiene un largo plazo de caducidad<sup>9</sup>.

Siempre desde la perspectiva del aprendizaje significativo, o aprendizaje en la acción, en la articulación de su actividad docente el profesor tiene que planificar la docencia (planificación) y aplicar los criterios planificados (docencia). Esto se completa con una fase de evaluación, que, en la medida de lo posible será continuada, al ser un criterio pedagógico más idóneo no sólo porque permite realizar el seguimiento de la asimilación de la materia por parte del alumno, sino además porque permite corregir aquello que no produce los resultados esperados<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Sobre los principios del aprendizaje significativo y su relación con los mapas conceptuales véase AUSUBEL, D.P.: *Psicología de la Educación*, México, 1983, *passim*.

<sup>9</sup> En este sentido GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Salamanca, 1988, pág. 171.

<sup>10</sup> BENEDITO, V./FERRER, V./FERRERES, V.: *La formación universitaria a debate*, Barcelona, 1995, pág. 96.

La preparación de la docencia por parte del profesor ha de ir precedida necesariamente de un proceso de planificación, que incluye la elaboración del programa y de las actividades académicas y complementarias, así como la evaluación. En esta faceta planificadora el profesor, además de disponer o elaborar el contenido real del programa de la asignatura que va a impartir, realiza una planificación más global, en la que no sólo se distribuyen temporalmente las materias conforme al programa, sino también los objetivos pretendidos y actividades que van a realizarse a tal fin.

A partir de la fijación de unos objetivos generales<sup>11</sup>, debe establecerse una ordenación de los mismos y de los contenidos e instrumentos que vayan a emplearse para alcanzarlos. En la planificación es necesario, además, considerar una serie de factores complementarios, pero condicionantes en igual manera de la docencia, en cuanto determinan el perfil del alumno al que ésta se destina, tales como la carga lectiva general del alumno (pues ello condiciona la hipotética realización de trabajos en horario distinto al de clase así como la dedicación a la asignatura), el número de alumnos por grupo )pues la masificación del aula dificultará el contacto más directo con el alumno y las clases participativas). Sistematizando todos estos elementos a considerar en orden a la planificación de la docencia, o concretamente, del curso, puede establecerse el siguiente catálogo:

---

<sup>11</sup> Siguiendo en este punto a BEARD (*Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, Barcelona, 1974, págs. 46-47), los objetivos a los que se dirige la enseñanza universitaria podrían agruparse de la siguiente manera:

a) objetivos relativos al conocimiento: el alumno al final de sus estudios universitarios, debe: dominar la terminología básica de su especialidad, conocer los principios, leyes, conceptos y aplicaciones básicas de las mismas, así como identificar las interrelaciones de su disciplina con otras áreas del conocimiento.

b) Objetivos relativos a habilidades: el estudiante debe estar capacitado para: escribir coherentemente, expresarse bien verbalmente, y obtener información con eficacia; hacer sus propios juicios independientes, pensar creativamente y en términos abstractos, cooperar con colegas y profesionales de otras áreas, y adaptarse continuamente para hacer frente a esquemas científicos y tecnológicos cambiantes.

c) Objetivos relativos a las actitudes. Se pretende cultivar en el estudiante: entusiasmo profesional, capacidad real de dedicar tiempo y energía a su profesión, interés erudito por la exactitud; y conocimiento de los problemas morales, sociales, políticos, económicos y científicos de la sociedad.

1) Elementos propios de la disciplina tales como objetivos perseguidos, conceptos más relevantes que el alumno debe conocer y habilidades que se pretende desarrollar en el alumno.

2) Elementos relativos al alumno como colectivo y al alumno como individuo: tipología y perfil del alumno, carga lectiva general del alumno, y conocimiento previo de la materia por el alumno, y en general, formación previa. Existe la convicción entre gran parte del profesorado universitario de que un conocimiento alto de la materia que se imparte es una condición suficiente para favorecer el aprendizaje del alumnado. No es suficiente, cada grupo de alumnos y alumnas tiene unas características peculiares que van cambiando con el tiempo y las experiencias previas. Por ello, hay que buscar mecanismos o procedimientos adecuados para tener la información suficiente como para adecuar y adaptar las actividades del aula y fuera de ella a las características del alumnado real.

3) Elementos relativos a la propia carga docente del profesor.

4) Condicionantes del entorno:

4.1. Tipo y condiciones del aula: aforo, acústica, medios tecnológicos de los que el profesor dispone, disposición de asientos y ubicación de la zona destinada al profesor, etc. En el contexto de la Universidad de Cádiz, y concretamente, de la Facultad de Derecho, el tipo de aula se ajusta a la siguiente variedad de aforo, acústica y medios tecnológicos: hay aulas pequeñas y aulas grandes. Las aulas grandes tienen un aforo medio de 300 asientos, cada una de ellas. Luego existen aulas medianas y pequeñas con un número de asientos que va desde 75 a 12 asientos en el aula de doctorado.

4.2. Número de alumnos por aula y grupo (a efectos de determinar la opción por la clase magistral, la clase interactiva, la organización de seminarios, etc.).

5) Condicionantes académicos.

Créditos asignados a la asignatura, valorados en horas de contacto, y distribución a lo largo del curso, de forma anual o de forma cuatrimestral. La anualidad de la asignatura proporciona una perspectiva a más largo plazo, que facilita la asimilación e los contenidos por el alumno, que de este modo, no se ve desbordado por la cantidad de información que se le suministra en un breve periodo de tiempo.

6) Elementos relativos a la metodología: metodología didáctica a utilizar; Tipo de evaluación; Material complementario que se va a utilizar o recomendar; bibliografía recomendada de apoyo; casos o supuestos prácticos que se van a realizar; actividades complementarias propuestas como son las visitas institucionales o trabajos a realizar por los alumnos; secuenciación de contenidos; coordinación con los profesores encargados de la docencia en la misma asignatura; coordinación con otras asignaturas; tipo de evaluación (continuada, con exámenes, complementada con actividades tales como realización de trabajos sobre temas específicos, comentarios sobre textos – sentencia, legislación o doctrina-, criterios de evaluación y puntuación, tipo de examen; etc.

7) Esquema de relaciones o comunicación con el alumno: tutorías; seminarios; horario y sistema de clase.

8) Y por último, la selección y secuenciación de los contenidos.

### **5. La docencia del Derecho.**

El profesor debe atender a una serie de criterios a los que, en términos metodológicos, habrá de ajustar su docencia, haciendo uso cuando sea necesario de técnicas de innovación docente. Partiendo de los criterios de valoración que emplea para que los alumnos valoren la labor del profesorado, podría decirse que el profesor debe atender a los siguientes elementos a la hora de orientar su docencia: dominio del contenido de la materia; ajuste del contenido de las clases al programa y al plan de trabajo previsto; sugerencia de bibliografía y material de lectura que ayude al alumno a preparar la asignatura, etc.

Desde un punto de vista interactivo de la enseñanza, preocupado por la intercomunicación en el aula, resulta conveniente desde una perspectiva pedagógica, relacionar los conceptos debatidos con la propia experiencia real del alumno y con la realidad del entorno social en el que se inscribe. No hay ninguna idea que el estudiante retenga mejor que aquella que se ilustra con un ejemplo real y anecdótico. En la misma línea resulta didácticamente eficaz la interrelación de conceptos, ya que aparta al alumno de una visión cerrada y estática de la materia. Ello exige al docente capacidad oratoria –delimitada por la articulación del discurso y la riqueza del



lenguaje-, y habilidad comunicativa. En esta última influyen aspectos tales como la cualidad de la voz y la forma de hablar (tono de voz, pausa entre ideas, altibajos en el volumen de la voz o énfasis para destacar ciertas ideas), así como aspectos relativos a la comunicación no verbal (gestos, expresiones, movimientos por el espacio físico del aula, y distancia física con el alumno, etc.)<sup>12</sup>.

De acuerdo con dicha filosofía docente, la docencia universitaria del Derecho debe estar basada en un objetivo: lograr que el alumno se adiestre en el manejo de los conceptos y terminología jurídica, y que conozca y utilice las fuentes del Derecho y sus técnicas, aplicando los procesos lógico-deductivos que permiten la traslación del Derecho positivo a la realidad social.

Para alcanzar ese aprendizaje significativo y crítico, la formación no puede ser sólo positivista. Se ha de enseñar al alumno a aunar ley, jurisprudencia y doctrina científica, pues sólo así el alumno podrá desarrollar un talante crítico –imprescindible en el futuro jurista en el que ha de convertirse el alumno-, y sobre todo, podrá comprender que el Derecho no es una ciencia exacta y que cualquier opción legislativa e interpretativa es opinable.

Asimismo, esta formación debe completarse con el conocimiento del Derecho desde su realidad política y social, lo cual obliga a informar al alumno acerca de las posibles disfunciones que la aplicación del Derecho puede dar lugar en la práctica.

Finalmente, el aprendizaje debe comprender también necesariamente la actividad de búsqueda y aprendizaje por el propio alumno, de modo que guiada por el profesor, y a través de los múltiples recursos tanto clásicos como tecnológicos de los que hoy disponemos

En todo caso, la incentivación de la reflexión y del juicio crítico del alumno, constituye una aptitud y filosofía de la enseñanza que ha de alumbrar todas las etapas del aprendizaje, desde la programación de la asignatura, la concepción de sus contenidos hasta la toma en contacto con los alumnos en el momento de la docencia. No se trata

---

<sup>12</sup> Véase COLOM CAÑELLES, J./SUREDA NEGRE, J./SALINAS IBAÑEZ, J.: *Tecnología y medios educativos*, Madrid, 1988.

de inyectar información al alumno y verificar la inyección a través de un examen memorístico, sino de enseñar a aprender e incitar a los alumnos a pensar<sup>13</sup>.

## **II. DIDÁCTICA Y MÉTODO DOCENTE.**

### **1. Condicionantes previos.**

El concreto proceso de enseñanza-aprendizaje va a venir condicionado en gran medida por el número de alumnos matriculados en la asignatura. En cualquier caso, el elevado número de alumnos no puede servir al profesor de excusa para reducir la tarea docente a la impartición de clases magistrales sin dedicar esfuerzos extras en la realización de prácticas o trabajos, por ejemplo. Tampoco puede desistir por ello el profesor de entablar un puente de comunicación con los alumnos haciendo las clases más participativas, en las que el alumno también pueda tener protagonismo, y sobre todo, en las que el alumno pierda el miedo escénico a la intervención oral, compartiendo sus ideas, dudas y reflexiones con el profesor y el resto de compañeros.

Ahora bien, la presencia de un menor número de alumnos en clase puede permitir un tratamiento personalizado y un mayor conocimiento mutuo alumno-profesor. Las posibilidades pedagógicas se incrementan y un buen ejemplo de ello se da en la impartición de clases prácticas donde es posible recurrir a la discusión de los temas en grupos, y sobre todo, crear en la clase un clima de clase favorecedor de la participación del alumno.

### **2. La estrategia didáctica.**

La concreta estrategia didáctica se halla directamente condicionada por aspectos externos a la propia materia o al profesor. Así que la opción por el método de la clase magistral o teórica o por la clase práctica u otro tipo de método viene determinada por una condición fundamental como es el volumen del grupo de alumnos. En todo caso, y con independencia del mayor o menor volumen del grupo de clase, existen una serie de pautas o estrategias didácticas que van a marcar en gran medida el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje. Entre ellas son de destacar:

#### **1) La motivación.**

---

<sup>13</sup> IBAÑEZ, J./GARCIA FERRANDO, M./ALVIRA, F.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 1986, pág. 78.

La motivación que muestran los alumnos hacia el aprendizaje es una de las variables esenciales que explican los logros o fracasos académicos. Según como esté motivado el alumno hacia el aprendizaje manifestará o no conductas de atención y participación en clase.

El profesor interesado en motivar a sus alumnos debe manipular su nivel de curiosidad y exploración en el aula, teniendo presente que, existen distintos rasgos de la personalidad de los alumnos que afectan y determinan el ambiente en el aula, pues los alumnos muy curiosos prefieren entornos menos estructurados, mientras que los menos curiosos prefieren trabajar en situaciones en que las instrucciones sean claras, precisas y concretas.

Las expectativas que los individuos presentan ante el logro y consecución de distintas metas también es un elemento esencial cuando consideramos el tema de la motivación hacia el aprendizaje. A mayor expectativa de éxito más probabilidad de que una persona haga el esfuerzo requerido para alcanzarlo. Esto implica que las principales razones de la desmotivación del alumnado universitario pueden radicar en una baja expectativa de éxito: los alumnos pueden estar desmotivados, esto es, pueden dejar de intentar, si dudan de sus posibilidades para obtener buenos resultados.

Pero también las expectativas de los profesores respecto al nivel de logro que alcancen sus alumnos influye y determina el nivel de expectativa de sus propios alumnos. De este modo, los estudiantes cuyos profesores no esperan de ellos grandes éxitos, son menos elogiados y criticados, y a menudo, más ignorados que aquellos estudiantes de los que se esperaba tener grandes éxitos. Así, este modelo de refuerzo conduce al estudiante a una baja expectativa de éxito.

El nivel de expectativas puede verse también afectado por el establecimiento de objetivos por y para el individuo. La investigación realizada sobre el tema "objetivos" ha demostrado que la determinación de un objetivo de alto nivel, claro y específico, aceptado por el individuo, lleva a un nivel más elevado de motivación y producción de conductas correctas, que un objetivo general y poco definido. También se ha demostrado que los sub-objetivos a corto plazo incrementan el esfuerzo y la

persistencia en una tarea. Un objetivo específico a corto plazo (sub-objetivo próximo), induce a una expectativa suficientemente clara y elevada para motivar al individuo.

Junto esta motivación intrínseca, existe también una motivación extrínseca inherente a las situaciones en que el origen de la recompensa o del castigo es externo al individuo y está bajo control de otras personas que determinan la conveniencia de la conducta del individuo. Las personas están motivadas para acrecentar al máximo la satisfacción y minimizar la insatisfacción.

En lo que se refiere a la motivación académica en concreto, es preciso considerar una serie de aspectos determinados por la figura y el papel que desempeña el profesor universitario en clase, aspectos que son variables que influyen de manera decisiva en la motivación de los alumnos.

- El trato que proporciona el profesor a los alumnos y el ambiente de trabajo que fomenta en clase, son dos variables que determinan el nivel de motivación de los alumnos. El profesor que establece un ambiente de respeto y aceptación de sus alumnos por igual, que fomenta un ambiente de participación y de implicación de todos sus alumnos y que fomenta el trato igualitario entre ellos es más motivador.
- Las características o rasgos de la personalidad del profesor, son también elementos motivadores que habría que considerar, pues las investigaciones demuestran que los alumnos se sienten más estimulados y motivados a trabajar con profesores que son justos y honestos, aunque sean estrictos en las exigencias curriculares; por el contrario, no aceptan y, por tanto, no se sienten estimulados ni motivados a implicarse en materias de profesores que son injustos o poco honestos.
- La concepción que tenga el profesor sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje también es un factor de motivación del alumnado universitario: a) el profesor que va cediendo responsabilidad en el proceso de aprendizaje a los alumnos es más motivador que el que toma todas las decisiones de forma aislada; b) el profesor que considera que todos los alumnos pueden alcanzar el máximo nivel de rendimiento, pues las capacidades para dominar la asignatura

pueden ser desarrolladas en todos los alumnos por igual, son más motivadores que aquellos que consideran que las capacidades son innatas y por lo tanto algunos alumnos conseguirán mejores resultados que los otros, sin poder hacer nada para resolver este problema.

## 2) El diálogo o conversación con el alumnado.

El diálogo con el alumnado en las actividades ordinarias de clase, entre clases o tutoría, es una estrategia que tiene sentido en la formación del profesorado, ya que su objetivo fundamental es analizar la marcha de la clase u obtener soluciones a problemas más o menos comunes.

El diálogo con el alumnado se utiliza como contraste para poder comprender la complejidad del desarrollo de las clases o de alguno de los problemas. Para este tipo de actividades es primordial que el profesor sea capaz de favorecer una comunicación natural y veraz del alumnado, para lo cual su relación exige ciertas condiciones. Obtener la confianza y la facilidad de expresión es imprescindible para dialogar sobre las clases. Las estrategias para ello deben ser naturales. Las relaciones informales y las entrevistas grupales o individuales pueden proporcionar datos suficientes para un profesor que mantiene una actitud de escucha imprescindible para comprender mejor las condiciones del aprendizaje que afectan a la enseñanza.

Es necesario aprovechar las ocasiones de diálogo que proporciona la vida universitaria. Por ello, es necesario buscar ocasiones de encuentro para comentar. En este sentido son de destacar:

- La entrevista informal con grupos de alumnos que se realiza en situaciones en donde hay una coyuntura de relación informal como son las salidas y entradas de clase, los encuentros en el pasillo, la cafetería o la biblioteca, así como la asistencia a otros actos académicos. Mediante este tipo de diálogo se puede conocer que piensan ciertos tipos de alumnos –los que menos van a clase, los suspensos, los que manifiestan incomprensiones, etc.-; se conecta con grupos aislados o autoexcluidos de la participación, de la implicación en el estudio o de los que no se interesan por la asignatura; también da ocasión para comentar

hechos, actividades o situaciones de clase como son la falta de asistencia, el número de suspensos, exigencia extraordinarias, etc.

- La entrevista formal en tutoría –que puede haber sido solicitada por el alumno o fijada por el profesor para el seguimiento del trabajo del estudiante o para charlas periódicas sobre la marcha del curso.
- Conversaciones provocadas o coyunturales en clase. Durante la clase se suscitan cuestiones de la materia, problemas de comprensión, demandas de información del alumnado.

Aunque las opiniones obtenidas con el diálogo son opiniones del alumnado, que incluso pueden ser no compartidas por el profesor, es preciso obtener datos más completos y ensayar soluciones a los problemas detectados por la mayoría de los alumnos.

### 3) El clima de clase.

No debe olvidarse, por último, el componente personal y psicológico en la clase y en la relación con el alumnado, tanto general como individual, que debe estar marcada por el respeto, demandado también por el alumno y especialmente apreciado por él.

Crear una atmósfera agradable de aprendizaje en clase es esencial para producir una enseñanza de calidad. Al profesor le conviene estar atento al clima de clase o al ambiente que se da dentro de las aulas universitarias porque es un indicador de la existencia de nivel de satisfacción y bienestar que se respira en clase y del tipo de relación entre los miembros de un grupo. El ambiente de clase está determinado o es definido a partir del clima socio-emocional que se crea en clase. Un buen clima de clase se caracteriza, entre otras, por las siguientes notas:

- La acción directa del profesor, que puede actuar de una forma directiva, neutral, proporcionando apoyo, estructurando y resolviendo problemas, etcétera.
- El grado en que desarrolla una captación de todos los alumnos, es decir el reconocimiento y la aceptación de los alumnos tal y como son, una aceptación auténtica, lo cual implica que tal aceptación es real y es sentida

verdaderamente, y un nivel de empatía adecuado para establecer un sistema de relaciones comprensivo.

- Los procesos de negociación<sup>14</sup> y consenso acordado para el establecimiento del sistema de normas y valores aceptados en clase, así como para el establecimiento de la dinámica de las relaciones entre el profesor y los alumnos. El consenso acordado se basa en el reconocimiento del interés legítimo de la gente y en el reconocimiento de la dignidad tanto del profesor como de los alumnos. Al aceptar estos dos aspectos se está considerando que la imagen de las personas que están en clase no puede ser amenazada bajo ningún pretexto, por lo tanto, todos deben ser considerados miembros activos implicados en la construcción del sistema de normas y reglas de clase.

Pero llegar a un consenso acordado sobre el sistema de reglas y normas que van a establecer la dinámica de relaciones dentro de una clase y van a determinar el comportamiento aceptado, no surge de forma espontánea. Este consenso sobre el sistema de normas debe surgir a partir de la iniciativa del profesor, el cual intenta establecer reglas de actuación básicas que sean comprendidas y aceptadas por todos. Este sistema de reglas de actuación básicas recoge aspectos como por ejemplo: las formas de relación entre compañeros, la toma de postura ante el trabajo en clase, las formas de intervención y participación en clase, etc.

Cuando se establece un consenso acordado para el establecimiento de las reglas básicas de funcionamiento en clase que es negociado entre el profesor y los alumnos, no sólo se aceptan las reglas de cara al exterior, sino que los alumnos las aceptan internamente. Son aceptadas por la mayoría de la clase y comienzan a quedar institucionalizadas en la vida del aula. En el caso concreto del contexto universitario, el sistema de normas de comportamiento parece estar asumido desde siempre, sustentado en un sistema de relaciones jerárquicas, autoritarias y no participativas. Incluso, se podría hablar de la existencia de normas tácitas que nunca se hacen abiertamente explícitas.

---

<sup>14</sup> MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B.: *Negociación del currículo*, Madrid, 1999, págs. 37 y ss.

El concepto justicia es de vital importancia cuando se quiere establecer un sistema de reglas acordado y negociado por todos. Para que los alumnos lleguen a aceptar y comprender las reglas de funcionamiento, deben considerar que éstas son justas y legítimas, y de ahí, se puede derivar hacia el concepto de consistencia de una norma en clase. Si los alumnos y el profesor consideran que la regla es justa y apropiada, será una regla consistente y aceptada por todos los miembros de una clase. El grado de consistencia con el que las reglas son mantenidas proporciona una estructura de base sobre la cual poder llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Por el contrario, la inconsistencia del profesor tiende a reducir la integridad de las normas aceptadas y consensuadas por todos, y el sentido de justicia sobre el que se basan

Finalmente, es preciso señalar que el desarrollar en los alumnos una confianza en sí mismos y una estima personal, es un factor decisivo en la construcción de ambientes propicios al aprendizaje.

Hay que ser conscientes de que los alumnos, a menudo, se sienten vulnerables en clase, particularmente porque el poder y el control para dirigir la clase y evaluar el aprendizaje está en manos de los profesores. Esto afecta la percepción que tienen los alumnos de la Universidad y su implicación, o no, en los procesos de aprendizaje. Por tanto, es necesario que el profesor reflexione sobre como usa ese poder y cómo este poder está influenciando a los alumnos. El profesor puede usar su poder de forma positiva y constructiva para estimular y reforzar de forma apropiada las acciones de aprendizaje y mejorar la estima personal de los alumnos. Pero también el profesor puede hacer un uso destructivo de su poder, cuando rompe las reglas pactadas y acordadas entre todos. Es preciso que cada alumno se sienta miembro activo de la clase y participe de lleno en todas las actividades que se realizan en ella, por tanto deberá sentirse valorado como un miembro único e importante dentro de la clase.

Pero aunque es cierta la necesidad de hacer participar a todos los alumnos en el desarrollo de la clase, es evidente que el profesor no puede atender de forma simultánea a todos los alumnos de su clase. Ante esta realidad el profesor universitario debería asegurarse de que su esfuerzo y atención se distribuye equitativamente, analizando la cantidad y calidad de los contactos que mantiene con los alumnos dentro del aula y fuera de ella.



#### **4. Métodos didácticos.**

La metodología docente es uno de los campos del conocimiento que más ha evolucionado en los últimos años, pasando de ser algo intuitivo, aprendido por la observación de los profesores, a un complejo entramado de conocimientos y métodos observado por todas las instituciones implicadas en la enseñanza en la actualidad. La preocupación por el cómo enseñar, aplicado a la Universidad, es algo nuevo para muchos profesores que se empiezan a interesar por la Didáctica como instrumento eficaz al servicio de la enseñanza de calidad.

Existen diversos modelos didácticos a seguir para alcanzar los objetivos perseguidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, si bien es difícil considerar que uno de ellos sea el ideal. Por ello, es preciso evaluar el conjunto de actividades y herramientas que permitan combinar los aspectos teóricos con los prácticos o los elementos normativos con evidencias empíricas para llegar a proponer un método adecuado para la disciplina.

Cada uno de los modelos didácticos que expondremos tiene sus ventajas y sus inconvenientes, además marcan la consecución de objetivos distintos en función de otras condiciones específicas como el número de alumnos, los medios disponibles, el nivel formativo de los alumnos, la materia concreta y sus fundamentos científicos.

Estos factores deben ser considerados por el profesor a la hora de escoger un método didáctico específico para cada una de las materias en las que imparta con el fin de desarrollar con garantías la labor docente que se le ha encomendado. Hay que puntualizar que un mismo método didáctico es válido para la consecución de fines formativos dentro de uno o diferentes modelos didácticos. Por lo tanto, es necesario analizar previamente los diferentes métodos didácticos disponibles y su adecuación a la enseñanza del Derecho.

Atendiendo a las diferentes clasificaciones cabe destacar como los más utilizados por el profesor universitario la clase teórica o lección magistral, lectura de textos, discusión dirigida, clases prácticas, estudio de casos, la dirección de prácticas integradas en empresas, seminarios y conferencias, visitas a organizaciones, tutorías, trabajos de investigación y la enseñanza asistida por ordenador.

#### 4.1. La metodología didáctica en los grupos numerosos.

##### 4.1.1. Conciliación del método expositivo y el aprendizaje basado en la acción.

La clase teórica, llamada tradicionalmente clase magistral, constituye el primer acercamiento del alumno a la asignatura y le proporciona la base formativa para el posterior autoaprendizaje. La teoría posee así dos funciones: sirve para organizar los datos, los hechos con los que contamos, de modo que proporcione una comprensión (si ésta no se basa en afirmaciones dudosas, se halla bien fundamentada, y si abarca una amplia serie de datos y consideraciones, es de alto nivel), y la de proveer de una base para la acción.

La explicación, lección, charla o conferencia es una de las formas de acción formativa más practicada desde la antigüedad, aún hoy es una de las formas de enseñanza más habituales sobre todo en el caso de los niveles universitarios, a pesar de las críticas de las que viene siendo objeto en los últimos tiempos centradas, entre otras cuestiones, en la dificultad de interrelación que propician entre el alumno y el profesor, la abstracción excesiva y desconectada de la realidad, la baja implicación de los alumnos en las clases, así como la inexistencia de co-responsabilidad en el desarrollo de las clases y del curso, y, en general, la decepción por parte tanto de profesores como de alumnos en relación con las expectativas.

Los estudios de Derecho aparecen como demasiado teóricos, y, necesitados, por tanto de un aumento de la formación práctica. Es cierto que el *practicum* proporciona un instrumento idóneo para paliar ese déficit. Sin embargo, las respectivas áreas de conocimiento no pueden controlar que el seguimiento de las enseñanzas prácticas impartidas a través de aquél se ajuste a las asignaturas previamente impartidas con carácter troncal u optativo y, por tanto, ni la organización departamental de la docencia ni el propio profesor individual puede delegar dichos contenidos prácticos al *practicum* ofertado como vertiente práctica de la asignatura, pues, probablemente, no será seguido más que por un número muy poco significativo. Por tanto, debe garantizarse un contenido práctico dentro de la asignatura "teórica", haciendo uso de los recursos pedagógicos que el profesor debe estar en condiciones de emplear -por su debido conocimiento previo-, de modo que el caso práctico o herramienta utilizada sirva para transmitir contenidos propios del temario de la asignatura y facilitar al

mismo tiempo su comprensión por el alumno -de ahí también su necesaria utilización combinada con la instrucción teórica-.

Sin embargo, aunque muy desprestigiada como clase magistral, la información y exposición de conocimientos a los estudiantes, sigue siendo una de las formas más necesarias en la enseñanza universitaria. La clase teórica tiene la virtualidad de ser un instrumento o el instrumento fundamental e idóneo para transmitir los conocimientos que el alumnado debe conocer, especialmente en la enseñanza del Derecho, en la que la ingente masa de conocimientos que debe alcanzar y dominar el alumno al final de sus estudios hace desaconsejable relegar el estudio de los conceptos básicos y contenidos complementarios a métodos autodidactas, debiendo ser el profesor quien delimite la selección de contenidos. En segundo lugar, la intervención del profesor a través de este tipo de clases constituye la fuente básica de comprensión de los conceptos (y de discriminación de las cuestiones "menores") y el interconector -y guía- entre el alumno y los contenidos. El profesor es el que dirige fundamentalmente la exposición y tiene que tender puentes a los alumnos para ayudarles a la comprensión de lo que queremos transmitirle.

Todo ello no obsta a que la clase teórica o magistral deba aplicarse en su estado puro, sino que, cumplido su objetivo básico, puede combinarse el modelo expositivo con otros métodos didácticos que faciliten la interacción profesor-alumno, y en tal medida, el aprendizaje significativo. Incluso en los casos en los que tanto por el número de alumnos como por la falta de infraestructura adecuada haya que acudir al la "lección magistral", es posible el empleo de recursos combinados que flexibilicen el modelo expositivo. Así pues, para paliar el excesivo dogmatismo, pueden introducirse vías de participación e interacción, y, en todo caso, rebajar la carga teórica abstracta con la utilización de ejemplos y aclaraciones<sup>15</sup>, tales como la alusión a noticias de la prensa diaria que incidan en la problemática específica del Derecho, el planteamiento de cuestiones dudosas en un debate público, o el análisis crítico de la concreta aplicación práctica de las normas positivas.

---

<sup>15</sup> Está demostrado empíricamente que el alumno siempre entiende y retiene mejor el concepto si se ilustra con un ejemplo práctico que concrete la inicial abstracción de aquél.

La utilización de otros medios no meramente expositivos colabora, además, al fomento de la actitud crítica y reflexiva del alumno, aunque no debe olvidarse que es asimismo estimulante la reflexión por parte del propio profesor, y la puesta en relación de diversas teorías acerca del mismo tema entre la doctrina científica, con la debida información al alumno sobre el origen de cada una de ellas y sobre el carácter de las opiniones personales que pueda verter el docente en el curso de su discurso.

La clase teórica precisa, asimismo, para mantener la atención del alumnado y la comprensión de las diversas ideas y conceptos que vayan exponiéndose, la utilización de otros recursos didácticos, tanto de tipo tecnológico -recursos audiovisuales-, como personal -en este caso interviene la propia capacidad del profesor para aportar energía y dinamismo que capte y retenga la atención del alumno, e incluso sentido del humor, que permita intercalar momentos de distensión en la tensión que supone una clase tanto para el profesor como para el alumno<sup>16</sup>. Así, son de destacar:

- Utilización de presentaciones animadas (en *MS Powerpoint*), proyectadas sobre una pantalla. Es preciso tener en cuenta que la elaboración de las presentaciones debe ser objeto de especial cuidado, ya que un diseño incorrecto puede confundir más al alumno que orientarle. A tal fin, el contenido de las diapositivas debe ser mínimo, condensando los conceptos básicos o ideas que el alumno debe retener, pues de este modo la proyección y visión continuada de las palabras clave, mientras sigue las explicaciones del profesor, funcionará como mecanismo pnemotécnico para su memorización, como técnica subliminal de conocimiento<sup>17</sup>. La diapositiva deberá basarse en la indicación de varias palabras clave debidamente ordenadas, o su representación gráfica mediante el uso de gráficos o tablas. Debe huirse de la transparencia consistente en la mera transcripción de textos escritos. Es importante tener presente que el desarrollo tecnológico no

---

<sup>16</sup> Véase al respecto GROS, B./ROMAÑA, T.: *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, Barcelona, 1999.

<sup>17</sup> DE LA CRUZ TOMÉ, M.A. "Lección magistral y aprendizaje activo y cooperativo. Técnicas para mejorar la exposición y el aprendizaje en grupos grandes", AAVV *Materiales para la enseñanza Universitaria*, núm. 1, Madrid, 1996, pág. 165.

implica en sí mismo una mejora en la calidad docente si el profesor no acompaña con su buen quehacer la utilización de tales medios. La sofisticación tecnológica puede enmascarar actitudes deficientes en el ejercicio del profesorado y de la función docente, pudiendo ser más eficiente aquel que sólo se vale de pizarra y tiza si utiliza los métodos o recursos didácticos apropiados<sup>18</sup>.

- Utilización de vídeos. La proyección de películas y documentales en los que se aborda la temática penal. Para neutralizar el riesgo de que las películas distorsionen la realidad, estas sólo servirán de base para el posterior debate sobre una institución en particular del derecho penal.
- Utilización de la pizarra, de la que puede valerse el profesor para escribir las palabras clave (al tiempo que lo sitúa en movimiento y, por consiguiente, imprime "dinamicidad" a la clase), o esquemas de mejor comprensión para el alumno pues puede ir observando su elaboración paso a paso y realizar una relación gráfica de las ideas transmitidas<sup>19</sup>.
- Utilización de textos complementarios; textos legislativos y jurisprudenciales, textos doctrinales e incluso literarios y periodísticos, así como dossier elaborados por el propio profesor y previamente puestos a disposición del alumno.
- Realización de preguntas al alumno para conseguir una mayor implicación de éste y comprobar, ambas partes, el grado de conocimiento de la materia, con carácter esporádico.

Es especialmente reseñable el manejo de ciertas técnicas y desarrollo de algunas capacidades tales como:

- Claridad en la exposición.
- Sistematización de las ideas expuestas.

---

<sup>18</sup> MARTÍNEZ, M.: "Prólogo" a GROS, B./ROMAÑA, T.: *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, pág. 5.

<sup>19</sup> GROS, B./ROMAÑA, T.: *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, cit., pág. 26.

- Variedad de contenidos, que facilite el dinamismo (evitando la extralimitación en ciertos temas, que tiende a desmotivar al alumno).
- Indicación de las ideas más relevantes a fin de que el alumno conozca qué cuestiones tienen capital importancia frente a otras de menor interés.
- Indicación de qué tipo de información se introduce con carácter meramente complementario, para relacionar la materia objeto de estudio con otras cuestiones o fomentar la capacidad del alumno de interrelacionar cuestiones incluso con otras disciplinas.
- Combinación de actividades más teóricas con otras de contenido más práctico, en régimen de alternancia, a fin de mantener constante el interés del alumno y motivarle, entre ellas la consulta de fuentes legales (manejo de la legislación en el curso de la clase) o bibliográficas (consulta in situ de otro tipo de fuente documental, previamente insertada en el dossier con el que el alumno debe acudir a la clase...).

En grupos amplios, la realización de actividades de aprendizaje, tales como la elaboración de trabajos complementarios puede proponerse con carácter opcional y complementario, incentivado por la aplicación de una nota adicional (puntos adicionales) a la nota obtenida en la evaluación final. Se trata de un sistema alternativo a la evaluación continuada, que permite a los alumnos con mayor interés por la asignatura establecer un seguimiento y sistema de evaluación distinto con respecto al resto. Su éxito dependerá del propio interés que pueda despertar la asignatura, así como de factores exógenos, como la carga lectiva que ya tenga el alumno o la compatibilización de los estudios con un trabajo. Las actividades de aprendizaje se completan, asimismo, con otras técnicas tales como la organización de grupos de debate.

#### 4.1.2. La exposición en el aula universitaria. Fases.

##### a) Justificación y presentación de la exposición.

El intentar exponer un contenido que se precise enseñar, comunicar una información, es un momento fundamental tanto para el profesor como para el estudiante, pues

implica la elaboración de las ideas que se quieren transmitir, y el plan con el que se va a llevar a cabo.

En la construcción del conocimiento que el alumno selecciona y organiza en las actividades formativas, ocupa un lugar importante las ideas previas que posee el alumno antes de comenzar el aprendizaje; cuando se enfrenta a un nuevo contenido, no lo hace en blanco, sino que se encuentra armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo la organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas.

Indudablemente los objetivos que en este primer momento tiene presentes el profesor puede que no se encuentren en estrecha relación con los que tienen los alumnos, por eso es importante explorar las expectativas con las que comienzan para acercar el planteamiento lo más posible a los intereses del auditorio.

El anuncio de los contenidos que van a ser objeto de tratamiento durante la clase que se inicia, de modo que el alumno esté en todo momento informado y sea partícipe de esa planificación docente. Con la introducción del tema y de los objetivos que se pretenden alcanzar se produce, además, una primera fase motivacional en la que se estimula el interés de los alumnos por el tema o contenido teórico que se presenta, ya que destacar al principio la importancia y el valor de la información de la manera más adecuada, con respecto al auditorio, permitirá comenzar la exposición con un auditorio expectante. El detenerse al comienzo de la sesión y especificar los objetivos que se pretenden alcanzar, ejerce un poder motivador, pues el alumno conoce lo que se espera de él pudiendo incluso participar en la determinación de la estructura de la sesión.

En la introducción del tema el profesor establece, además, una asociación con los contenidos que ya se conocen y que guardan relación con el nuevo tema que se presenta, a la vez que verifica si el alumno posee los conocimientos indispensables para abordar con éxito la nueva sesión de trabajo. Por ello, la concreta planificación de cada clase debe tomar en consideración el nivel de conocimiento sentado en las clases precedentes y debe comenzar con la recapitulación de lo explicado (feed-back) en la

clase anterior para que el alumno pueda retomar el hilo argumental de la lección y permita incorporarse a los nuevos contenidos a aquellos que no hubieran acudido ese día.

b) Planteamiento en la exposición.

En esta fase se penetra directamente en lo que llamamos exposición. Consiste fundamentalmente en la explicación. Las características comúnmente aceptadas para definir lo que es una buena exposición son:

- Que sea clara y eficaz. La claridad se consigue sobre todo por un lenguaje sencillo, de frases cortas, y muy adaptado al auditorio. El profesor debe tener presente que lo más difícil y complejo puede ser comunicado, incluso a sujetos que en principio parece que no lo pueden entender: el único requisito para ello es que nos expresemos en un lenguaje adecuado, comprensible, para aquellos que nos escuchan.
- La información debe estar sistematizada adaptándola al auditorio. Esto significa facilitar la comprensión y establecer la comprensión de los mismos. El orden y secuencia en los contenidos es imprescindible a la hora de ser enseñados.
- La presentación se realizará mediante mapas conceptuales que permiten visualizar y clarificar los contenidos<sup>20</sup>.

c) La interacción con los alumnos en la exposición.

La producción de la explicación no es un proceso unilateral sino que el profesor con los estudiantes construye el conocimiento a través del discurso de la lección. La interacción verbal y no verbal que se produce en el momento de la clase expositiva hace posible la transmisión de los conocimientos y el que los alumnos puedan

---

<sup>20</sup> El mapa conceptual es una estrategia para crear y establecer relaciones significativas entre conceptos. Podemos hablar de rutas de aprendizaje, en las cuales se va realizando, por tanto, la construcción del conocimiento. En un mapa se representan *conceptos y relaciones* que sirven para orientar a las personas. En el caso del conocimiento de las personas los mapas conceptuales sirven para representar la adquisición, asimilación y estructuración del conocimiento. Sirven para facilitar la relación entre los conceptos y orientar su adquisición y comprensión. Ayudan tanto a los profesores como a los alumnos, por ello, pueden ser considerados como una estrategias de aprendizaje en sí y como un medio que utiliza el profesor en su explicación para asegurar la comunicación y comprensión de sus alumnos.



comprender la información. En esta parte de la exposición se deben incluir, pues, ejemplos<sup>21</sup> o interpelaciones a los alumnos<sup>22</sup>: técnicas, en definitiva, que permitan la necesaria interacción profesor-alumno.

d) La transferencia de conocimientos.

Este apartado, como todos los anteriores, no tiene por qué producirse en un cierto momento, en un orden lineal, pero tiene que estar prevista en el método expositivo. Transferir significa trasladar los conocimientos que se han comprendido y aprendido a otras situaciones que consideramos más cercanas para el estudiante; significa la aplicación de los conocimientos a situaciones reales. La recuperación de lo aprendido no siempre ocurre en el mismo contexto en que se realizó el aprendizaje, por ello, es necesario asegurar un proceso de transferencia que depende, al menos en parte, de la manera cómo ha sido almacenada, es decir, estructurada y organizada la información. Los contenidos recuperados dan lugar a una ejecución que permite verificar el aprendizaje que ha tenido lugar.

La fase de transferencia está destinada a proporcionar situaciones que obliguen al alumno a utilizar el conocimiento en situaciones nuevas y/o de una manera diferente a como se ha utilizado hasta este momento; se trata precisamente de ejercitarse en conseguir un dominio de aplicación de lo aprendido a los problemas tal como aparecen en la vida diaria. Se puede presentar un problema real, donde se pueda aplicar lo que se ha ido aprendiendo a lo largo del desarrollo lógico de los contenidos.

Es importante plantear la aplicación de los conocimientos porque, la fuerza o la rapidez de aplicación de lo que se ha aprendido se va a mejorar intensamente. En

---

<sup>21</sup> Uno de los elementos más importantes en la tarea de comunicación didáctica se refiere a los ejemplos. Un ejemplo es un hecho, un texto, una anécdota, una narración que se emplea para demostrar o probar lo que se explica. Se trata de estimular el interés por el problema que se presenta, pero de forma cercana y comprensible, basándose en una situación de partida conocida.

<sup>22</sup> La comunicación entre el docente y los alumnos se realiza fundamentalmente a través de las preguntas, que guían el camino de los contenidos de aprendizaje. Las preguntas las puede realizar el docente y pueden ser de dos clases: Preparadas; deben ayudar a adquirir los conocimientos según el nivel con que se hayan planteado los objetivos, lo que supone diversos niveles de interrogación. No preparadas; son las que surgen durante la interacción y sirven para establecer vínculos que permiten al formador ir clarificando lo que va explicando y adecuarse a las capacidades e intereses de los alumnos.

particular, se deben plantear ejercicios de aplicación de las fórmulas, claves y procedimientos de solución de problemas de la vida real.

Los ejercicios o actividades son una parte esencial de la clase. Tienen la función de enseñar a pensar dentro de una determinada lógica, y a desarrollar destrezas de procesamiento de la información. Su finalidad transferir lo aprendido a las necesidades individuales y socioculturales de las personas que participan en el proceso de aprendizaje.

La función del profesor de cara a los ejercicios es triple: plantear y aclarar en qué consiste el ejercicio, ayudar a los participantes durante el desarrollo de las tareas. Orientarles a la consecución del éxito.

La buena realización del ejercicio, por su parte, requiere: Tener muy claro en qué consiste el ejercicio, y saber cuáles son los objetivos precisos que debe alcanzar y las técnicas y métodos que debe emplear. El alumno debe estar convencido de la utilidad e importancia que el ejercicio tiene de cara a la obtención de los objetivos fijados. El ejercicio debe estar planteado de tal forma que se pueda obtener pronto sensación de éxito aunque sea a corto plazo; que pueda pensar en la posibilidad de realizarlos por sí mismo. Los alumnos deben dominar todos los elementos fundamentales implicados en el ejercicio (conocimientos, destrezas, etcétera). Demostrar con un ejemplo. El estudiante debe poseer las claves que le indiquen que el ejercicio está bien o mal realizado. El profesor durante la ejecución del ejercicio debe ayudarle a realizar lo que verdaderamente no sepa hacer. Los resultados del ejercicio pueden discutirse en grupo.

#### e) Síntesis en la exposición en el aula

Toda exposición tiene que tener un final, también estructurado. Entre las fases del método expositivo ocupa un lugar importante el final de la explicación, una de las partes que los profesores: solemos tener menos en cuenta, ya que la clase se termina frecuentemente cuando se acaba el tiempo.

Al final de la exposición se debe hacer un resumen de las ideas principales. Se puede hacer volviendo al mapa conceptual y clarificando las ideas principales, o bien realizando, en este preciso momento un esquema con los alumnos. Este momento del

proceso sirve también como comprobación de lo aprendido; puede complementarse mediante observaciones o preguntas promoviendo el *feed-back* respecto a la comprensión de las ideas principales expuestas.

Es importante, en este apartado llegar a una formulación muy breve pero clarificadora de las ideas que se han trabajado, pero sin las cuales no podemos decir que se haya comprendido absolutamente nada de lo que intentamos exponer para su aprendizaje; sintetizar 1m argumentos aportados y formular conclusiones, con la necesidad de repetir los contenidos más significativos.

f) El tiempo en la exposición.

El tiempo, tanto en la exposición como en todas las demás técnicas de enseñanza-aprendizaje, es un factor muy importante, no siempre valorado en su justa medida, que ha de tenerse en cuenta en cualquier proceso didáctico.

El efecto del tiempo tiene un impacto psicológico, porque no transcurre igual para el que habla que para quien escucha. Indudablemente, siempre parece que es más largo, el mismo tiempo, para el que escucha.

El nivel de aprendizaje logrado mediante la exposición presenta una curva ascendente al principio y luego decae bruscamente debido a la fatiga que supone tanto transmitir, como escuchar la información. Después de 20 minutos o máximo 30, dependiendo de la capacidad de atención de los oyentes, se inicia un declive de la atención. Naturalmente, esta curva varía con las cualidades psicológicas de quien expone y de quien recibe la información.

Para usar eficazmente el tiempo tenemos que lograr una coordinación entre dos variables; por una parte, el *tiempo de que disponemos*: una clase de una hora, un cuatrimestre, un trimestre, o un curso de x horas de duración; y, por otra parte, qué es lo que vamos a transmitir y, por ello, *tiempo que necesitamos*. Un plan funcional exige adaptar estas dos variables, ni ocupar mucho tiempo para poco contenido, porque esto mismo produce fatiga, ni dar mucho contenido en muy poco tiempo porque de la misma manera produce frustración. Por ello, tiene que ser planificado el tiempo.

Debemos tener prioridades sobre los puntos esenciales y los secundarios de un contenido, ver la dificultad y su relación con un tiempo que, según nuestra experiencia,

pensamos que vamos a necesitar. Pero en la interacción es cuando podemos ajustar el tiempo.

#### g) Control/Evaluación en la exposición

El control en este momento trata de establecer una relación entre lo que se ha aprendido y lo que se pretendía; es un balance entre el debe y el haber. En el caso de que existan diferencias se intentará averiguar sus causas para poder corregirlas. La evaluación no debe entenderse como un castigo por la falta de atención de los alumnos, sino que debe servir de orientación y motivación del aprendizaje de los alumnos.

En cuanto al profesor, se intenta constatar si el camino elegido y los medios aplicados han sido eficaces. En este sentido, la evaluación afecta a la propia metodología de exposición, que como otros métodos tiene sus ventajas e inconvenientes. Una ayuda para saber cuál es el grado de aprovechamiento de los participantes y el nivel alcanzado por ellos, con vistas a tomar las medidas necesarias para seguir por el mismo camino o intentar mejorar la ruta.

En cuanto al alumno, un intento de valorar la comprensión de las explicaciones y actividades realizadas; un reforzamiento de la motivación al poder constatar los logros; conseguirlos, o también intentar aprovechar los errores para el siguiente proceso de aprendizaje

#### *4.2. La metodología didáctica en los grupos reducidos.*

Los grupos reducidos favorecen la aplicación de métodos más innovadores en la docencia, que parten de la orientación eminentemente práctica de la clase, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo:

Entre la diversa metodología didáctica utilizable en este tipo de auditorio, pueden citarse los ejercicios de simulación, el estudio de casos, la resolución de problemas... y, por supuesto, la explicación expositiva, cuya utilidad y eficacia debe conducir a su mantenimiento e inclusión obligatoria en la metodología docente para la docencia en grupos reducidos, si bien en este caso cabe la aplicación de una distinta ratio clase teórica/clase práctica, con mayor equilibrio entre ambas.

Los diversos métodos didácticos al alcance del profesor podrían sistematizarse en este caso de la siguiente manera:

- Modelo expositivo, en una proporción aproximada del cincuenta por ciento, adaptable al tipo de contenidos a explicar. Así, en el ámbito de las ciencias jurídicas y, concretamente del Derecho penal, los contenidos relativos a los principios y fuentes del Derecho penal, así como el análisis dogmático de cada una de las categorías que integran el concepto de delito, no pueden dejar de ser objeto de una explicación teórica.
- Modelo significativo, que facilite el aprendizaje y en el que necesariamente ha de operar la comunicación entre profesor y alumno e interalumnos, pues mejora notoriamente el rendimiento académico, así como la motivación del alumno (y en ello se incluye su interés por la materia, atención en clase, asistencia frecuente a clase y contacto con el profesor, mayor dedicación, y el clima social del grupo).
- La comunicación, instrumento básico en cualquier tipo de enseñanza, pero más directa en grupos reducidos. Dentro del contexto de la clase práctica, y en cuanto respecta al enfoque didáctico, es pedagógicamente efectivo el método del debate y discusión de la materia objeto de docencia, previa explicación teórica, puesto que el diálogo, con el profesor y entre los compañeros, y la relación con experiencias reales e incluso propias, examen de material de apoyo, etc. conduce al alumno a su propia construcción de ideas y conceptos, con la consiguiente prolongación de la memoria de las mismas.

La eficacia de este último método depende, no obstante, de dos factores no siempre factibles en la Universidad: que el grupo de trabajo sea reducido, y que se disponga del tiempo suficiente para llevarlo a cabo, puesto que requiere de un mayor tiempo de dedicación que la clase magistral o teórica. Un importante obstáculo viene dado, pues, por la elevada carga de programas que constituye práctica habitual de nuestras universidades, como consecuencia de los extensos contenidos de los planes de estudio y su compresión en un reducido espacio temporal.

A tal efecto es importante articular grupos de debate, rechazando la simple resolución individual del caso como única alternativa, ya que fomenta el espíritu crítico y evita el estancamiento del proceso deductivo del estudiante cuando éste llega a concepto que le resulta incomprensible o a un problema que ya no se encuentra capacitado para resolver, dando por concluido el proceso de resolución del caso o supuesto práctico planteado.

En esta línea se propone el método o técnica de discusión en grupo. Se trata de que, bajo la coordinación del profesor, los alumnos deliberen sobre un tema que admita diferentes interpretaciones y del cual previamente ya tengan conocimiento. En definitiva se trata de proponer temas sobre los cuales se puedan plantear cuestiones abiertas. Es por tanto una técnica de trabajo en equipo, en la cual el profesor sigue manteniendo un papel activo, debe favorecer la participación de los estudiantes y conducir la discusión.

Para la puesta en práctica de este método no deja de ser importante una cuidadosa preparación de la sesión por parte del responsable, siendo aconsejable elaborar un guión en el que se recojan los temas y aspectos más destacados a tratar, lo que facilitará al profesor la recogida, durante el debate, de las ideas y conceptos esenciales utilizados, así como aclarar las cuestiones suscitadas que no lo hubieran sido durante el debate.

Dicho método despierta el interés del alumno por la resolución del caso planteado, poniendo en relación con los compañeros sus conocimientos, o colaborando en la aportación o búsqueda de los datos que aquélla va planteando, en régimen de igualdad entre ellos, lo cual permite su relajación y, por tanto, una mayor eficacia y rendimiento, en definitiva, de éxito en cuanto al objetivo planteado. A través de la discusión dirigida el alumno desarrolla la capacidad para estudiar problemas en común y perfilar su posición. La participación del alumno en el debate incrementa su capacidad de asimilación de contenidos al escuchar las versiones y posturas de sus compañeros, lo que le lleva a reflexionar acerca de lo que se conversa y a aprender a aceptar o refutar la opinión ajena, siempre en el desarrollo de una exposición lógica y coherente de cotrargumentación.

Este sistema de trabajo en grupo ha sido utilizado por la concursante con buenos resultados, pues, frente a la resolución individual por parte del alumno o a la resolución del profesor, que pide la colaboración del conjunto del alumnado y, singularmente, de alguno en particular, garantiza la participación de todos los alumnos (mientras que en el segundo caso sólo unos pocos tienen protagonismo, ante la pasividad del resto, que, generalmente, se limita a intentar comprender la solución propuesta por el profesor). Dicho sistema consiste en la formación de grupos de varios alumnos (en torno a los cinco, en función también del número total de los que formen el grupo global), y su separación, incluso física, del resto de los grupos, a fin de que inicien un debate entre ellos acerca de la resolución del caso, que se prolongará durante un cierto periodo de tiempo (dependiendo de la dificultad del caso planteado y de la duración real de la clase), debiendo cada uno nombrar un portavoz que expondrá las conclusiones a las que ha llegado el grupo, conforme a la siguiente secuencia:

1. Constitución de grupos, por parte de los propios alumnos, según sus afinidades o proximidad física de asientos.
2. Desarrollo de las sesiones de debate en el seno de cada grupo, con fijación inicial del tiempo aproximado.
3. Durante el transcurso de los debates, el profesor se va incorporando sucesivamente a las discusiones de cada grupo, para orientarles en caso de que inicialmente no sepan cómo encarar el caso planteado, o para realizarles sugerencias acerca de cuestiones que no han detectado, así como para responder a las cuestiones que la solución del supuesto les va planteando.
4. Finalmente, los respectivos portavoces expondrán su solución, generalmente diversa, pues cada grupo habrá llegado a distintas conclusiones, de lo que podrán extraer las siguientes consecuencias:
  - Existen unas ciertas ideas o conceptos generales, pues todos han llegado en ese punto a la misma solución.

- Al margen de tales conceptos no inmutables pero sí comunes, las soluciones prácticas o interpretaciones pueden ser diversas y, lo que es más importante, discutibles: el profesor no es portador de verdades indiscutibles.
- Aprenderán a buscar la solución y a debatirla con juicio crítico con los compañeros, llegando a la conclusión principal de que la institución o figura jurídica, en nuestro caso, no admite una sola visión o una sola interpretación la norma que la regula, sino que ésta puede dar lugar a diversas interpretaciones, todas ellas válidas y discutibles.
- Es posible que, teniendo en cuenta el área de conocimiento en la que nos movemos, existan lagunas legales sin resolver acerca de la cuestión planteada, o surjan dudas inicialmente no previstas por el profesor, que le obligan a reflexionar a él mismo (por tanto, a enriquecerse también) y a quien las plantea, así como al resto de los compañeros.

5. Finalmente, el profesor realiza la aportación de aquellas cuestiones que los alumnos no hayan sabido detectar, y les formula cuestiones nuevas no planteadas en el caso presentado. Se produce por tanto, de nuevo un *feed-back*.

6. El sistema se puede completar con la propuesta de un caso práctico similar que los alumnos puedan resolver de forma individual fuera del horario de clases y sin carácter obligatorio.

#### 4.3. Las enseñanzas de contenido práctico.

Las prácticas resultan de obligatorio empleo por el profesor como método didáctico, pero constituye asimismo una exigencia de la actual estructura y regulación de los estudios universitarios.

##### 4.3.1. La clase práctica.

El complemento adecuado para completar y consolidar las enseñanzas teóricas en Derecho son las clases prácticas. La clase práctica es necesaria en cuanto ayuda a superar la desconexión tantas veces existente entre la enseñanza impartida y los problemas reales, permitiendo, a su vez, que el alumno pueda reflexionar y aplicar los contenidos aprendidos en las clases teóricas.



Los alumnos pueden trabajar de forma individual o en grupo, si bien en cualquier caso será importante que hayan aprendido los conceptos teóricos previos necesarios para la resolución de las “cuestiones” planteadas.

Para la formación práctica del alumno, es decir, para la formación vinculada a la realidad y no a la abstracción de la ley, es preciso, además, que se familiarice con los distintos instrumentos de uso habitual en la práctica del Derecho, tales como bases de datos sobre legislación y jurisprudencia, o manejo y búsqueda de jurisprudencia, con consulta -a modo de ejercicio práctico- de las diversas compilaciones existentes en el mercado, de forma que conozcan no sólo su existencia, sino también cómo manejarlas. A tal efecto, es importante que el alumno se familiarice con la biblioteca del Centro y con el manejo de las Bases de datos *online*.

Finalmente, la clase práctica puede reservar cierto espacio, sin perjuicio de la realización de un *practicum* específicamente destinado a ello, para ilustrar al alumno acerca del lenguaje y práctica forenses. Se pretende, en definitiva, que, el alumno se familiarice con la árida terminología forense, y aprenda a seleccionar los contenidos relevantes de las resoluciones judiciales, con búsqueda de los fundamentos de Derecho más relevantes y decisorios de la cuestión planteada.

En el ámbito específico de la enseñanza del Derecho, la clase práctica constituye el instrumento idóneo para evitar que se caiga en inútiles ejercicios especulativos, sobre todo si los supuestos que se toman en consideración se alejan de los denominados “casos de laboratorio” y se escogen de la praxis jurisprudencial, la cual aporta no pocos ejemplos de hasta qué punto los supuestos reales, al menos en nuestra materia, pueden llegar a superar en complejidad a los ficticios.

Finalmente, las clases prácticas pueden servir, como ningún otro instrumento didáctico para poner de manifiesto la relatividad implícita a la aplicación misma del Derecho: así, generalmente son posibles dos lecturas –a veces completamente divergentes- de los concretos preceptos jurídicos a la hora de proceder a su aplicación efectiva. En este sentido, hacer partícipes a los alumnos de los diversos matices que caracterizan a las distintas argumentaciones que, frente a un mismo caso enjuiciado, desarrollan las partes acusadoras y defensora en el marco de un proceso penal, puede ayudar a fomentar su sentido crítico.

La clase práctica conlleva numerosas ventajas, como la consolidación y efectividad de un aprendizaje en comparación con otras enseñanzas y el ser un excelente medio para despertar intereses profesionales variados. Su principal inconveniente, no obstante, es la disminución de la efectividad a medida que el número de alumnos aumenta, dado que el tiempo de una clase es limitado se reduce la posibilidad de participación del alumno y con ello la comunicación profesor-alumno. Asimismo, la participación activa del alumno es básica para sacar provecho de esta técnica docente.

#### 4.3.2. El caso práctico.

El caso práctico es, en palabras de MARTÍNEZ y MUSITU, “una narración que proporciona información contextualizada sobre un determinado sujeto, realidad, acontecimiento o hecho que tiene como finalidad implicar a un sujeto y/o grupo en el estudio del asunto presentado, de manera que se llegue a la elaboración de una descripción-diagnóstico de la situación, a la identificación de los problemas y a la propuesta de decisiones, de métodos para implementarlas, de estrategias y recursos para la solución de los problemas y de sistemas de evaluación para controlar los resultados. Finalmente, es preciso que el caso llame la atención y solicite la reflexión sobre algún aspecto teórico, es decir, se debe justificar que es un caso de algo”<sup>23</sup>.

El estudio y análisis de casos permite al alumno, pues, contextualizar las ideas más o menos abstractas objeto de la exposición del profesor y de los contenidos del respectivo programa de la disciplina en una realidad concreta, pues permite al alumno abstraer las ideas y aplicación de las mismas para el diagnóstico y solución de un problema jurídico-penal. Debidamente acompasado al ritmo de la exposición teórica permite, asimismo, un mejor entendimiento y seguimiento tanto del caso práctico como de la enseñanza teórica, al ilustrar aquél los contenidos de ésta.

Los alumnos pueden trabajar de forma individual o en grupo, si bien en cualquier caso será importante que hayan aprendido los conceptos teóricos previos necesarios para la resolución de las “cuestiones” planteadas. En la solución del caso práctico el alumno debe detectar el problema jurídico planteado, seleccionar los artículos y jurisprudencia

---

<sup>23</sup> MARTINEZ, A./MUSITU G.: El Estudio de casos, Madrid, 1995, pág. 23.

aplicable al caso, y en función de tales premisas argumentar jurídicamente una solución al problema.

La utilización de casos prácticos sea en grupos o de forma individual, debe articularse sobre un sistema de planificación que incluirá los siguientes elementos:

1) Significado del caso práctico en el contexto de la enseñanza: finalidades y resultados para el alumno (poniendo especial énfasis en la importancia del razonamiento jurídico, y, dentro del mismo, a la fundamentación jurídica), específicamente para su evaluación. El alumno debe tener información precisa acerca del impacto de la resolución del caso práctico en su calificación final o la posible evaluación continuada. Por tanto, también habrán de detallarse las pautas de evaluación del caso.

2) Tipología del caso práctico que va a utilizarse: caso práctico *ad hoc* para cada tema, caso práctico más amplio, por bloques temáticos; o alternativa caso práctico para resolver en clase o caso práctico para su resolución más detallada fuera de las horas de clase y, en su caso, con una exposición final o resolución final en clase, por el profesor con la colaboración de los alumnos, ya que éstos ya lo habrán trabajado en casa. Asimismo, deberá concretarse la utilización del simple supuesto práctico o el análisis de un caso con una estructura interna más compleja y de obligada consulta de material de apoyo (bibliografía, legislación, jurisprudencia...).

3) Materiales de apoyo para la resolución del caso, debidamente documentados en un dossier del que dispone el alumno, o, alternativamente, información sobre los puntos o referencias donde el alumno podrá hallar tales apoyos, con inclusión de la referencia a páginas web o dossier electrónicos, y fuentes de conocimiento consultadas y aplicables al caso.

4) Modo de resolución personal de los casos prácticos: individual o colectivamente, por grupos y, en su caso, exposición de los resultados por parte del grupo.

El alumno debe conocer las pautas para su resolución, para lo cual el planteamiento del mismo deberá acompañarse de la pertinente información sobre los objetivos que persigue su resolución (desde el punto de vista del alumno, es decir, qué debe conseguir éste), y sobre las principales pautas y su secuenciación para resolverlo (planteamiento: datos relevantes; identificación de la situación; identificación de la

solución buscada; búsqueda de la solución; solución), conforme a los criterios o estructuras propias de la disciplina en cuestión.

Para la puesta en práctica de este método y asegurar su efectividad el profesor debe desempeñar correctamente su papel de moderador de la discusión, dejando que fluyan las distintas posturas, aunque controlando y redireccionando en caso necesario la discusión.

Las principales ventajas que reporta este método de enseñanza al alumno son además de fomentar su actitud participativa las de aprender a:

- Seleccionar y depurar la información relevante, diferenciando el dato de la nueva opinión.
- Tener presente la complejidad de los problemas.
- Revisar experiencias afines.
- Examinar los aspectos tangibles e intangibles que pueden intervenir en un problema.
- Seleccionar los datos y los factores estratégicos y la necesidad de disponer de información suplementaria
- Tomar decisiones y formularlas claramente en todos sus detalles. Con todo ello, se favorecerán otras destrezas como la oratoria, el razonamiento, la reflexión, el trabajo en grupo o la defensa de una postura.

A pesar de las numerosas ventajas que hemos enunciado, hay que tener en cuenta que este método supone siempre una simplificación consciente de la realidad. Cabría añadir que, el número de alumnos que conforman el grupo debe ser reducido.

Son de destacar, por último, la existencia de numerosos libros de recopilación de casos prácticos que facilitan la labor docente y que en muchos casos proporcionan incluso las resoluciones más satisfactorias como manual de apoyo al profesor, incluyendo además advertencias y recomendaciones.

#### 4.3.3. Prácticas en empresas e instituciones.

Las estancias en empresas o instituciones para desarrollar tareas profesionales específicas relacionadas con el mundo del Derecho son actividades formativas cada vez más aplicadas en los estudios universitarios. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes se sitúan en una posición intermedia entre el mundo de la práctica y el mundo de la Universidad.

Estas estancias formativas pueden ser muy provechosas para el estudiante si están bien organizadas y tutoradas. La experiencia ha demostrado que enriquece al alumno de manera considerable, tanto desde el punto de vista personal como formativo. En la mayoría de las ocasiones se trata además de su primera experiencia de trabajo, lo que le permite encauzar su posterior incorporación laboral con una perspectiva más amplia. No obstante, presentan también ciertos riesgos, como la posible utilización de los estudiantes por parte de la empresa como trabajadores a bajo coste desarrollando tareas de poco interés formativo, o la interrupción que supone en su asistencia a clases y a otras actividades docentes.

#### *4.4. Actividades complementarias.*

##### *4.4.1. Seminarios.*

El seminario consiste en la discusión o debate de un tema específico o investigación presentado por el profesor a los alumnos, con la participación de todos los asistentes a él. El éxito de este método radica de manera especial en la preparación del alumno previa al seminario, del tema a tratar, y de su actitud y predisposición a participar.

El profesor se reserva el papel de director y moderador, facilitando y dirigiendo la búsqueda del material y las fuentes, coordinando las exposiciones, provocando el diálogo, aclarando dudas, orientando la discusión y resolviendo conflictos.

El seminario es un método sobre todo válido para la enseñanza a grupos reducidos de alumnos y cuyo principal objetivo es el de incorporar activamente a los alumnos, además de facilitar el desarrollo de la expresión oral y escrita, potenciar la capacidad de análisis de éstos y promover el aprendizaje de los métodos científicos.

El desarrollo de seminarios requiere un número reducido de estudiantes, que partan de unos conocimientos previos sobre el tema a tratar y, sobre todo, de una participación activa de los integrantes, de manera que elaboren un determinado

trabajo a partir de una bibliografía dada, cuya exposición y conclusiones representen el objetivo último del seminario.

Entre las ventajas cabe destacar: un mayor acercamiento entre el profesor y el alumno; fomenta la participación; permite al profesor valorar el nivel de asimilación de conocimientos de sus alumnos y permite tratar temas más específicos no abordados en las clases magistrales o conflictivos.

Entre sus inconvenientes se puede señalar la necesidad de planificarlo como una actividad reducida en cuanto al número de componentes; la dificultad de evaluar de forma objetiva los conocimientos adquiridos por el alumno, la mayor inversión de tiempo requerida a los estudiantes para su preparación y, relacionado también con el tiempo, la duración de las sesiones es limitada y por lo tanto no se pueden tratar los temas seleccionados con la profundidad deseada. Todo ello obliga a que en muchas ocasiones los seminarios estén dirigidos a los alumnos de asignaturas optativas y tercer ciclo.

#### 4.4.2. Conferencias de expertos.

Las conferencias sirven de complemento a la formación universitaria, consisten en la exposición por parte de un especialista de un tema concreto, tras la cual suele abrirse un coloquio entre el conferenciante y los oyentes. El número de alumnos que pueden asistir es mayor que en el caso del seminario, dado que no se requiere la participación activa de todos y cada uno de ellos.

El conferenciante puede proceder tanto del ámbito profesional como del académico. Las conferencias de profesionales permiten acercar a las aulas el mundo real, enriquecen al estudiante con puntos de vista distintos a los que probablemente le habrá transmitido el profesor a través de otras técnicas docentes, y le permite comparar la teoría con la práctica. Desde el punto de vista de nuestra disciplina, es de especial interés la programación de conferencias impartidas por abogados, jueces y magistrados, políticos, y en general por personas que se hallen relacionadas profesional o personalmente con el mundo jurídico.

Las conferencias académicas, ofrecidas en muchos casos por reconocidos profesores de otras universidades, sirven de instrumento de contrastación de las tesis y

metodología mantenidas y utilizada por el profesor habitual, así como para la presentación de sus investigaciones y reflexiones sobre temas específicos en los que trabajan.

La realización de conferencias y coloquios contribuye a garantizar una formación pluridisciplinar y plural y a generar en el alumno una sensación de dinamismo y de seguridad por la atención recibida desde el centro y el área hacia su educación.

#### 4.4.3. El cine-forum.

El cine-*forum* aparece cada vez más entre las actividades complementarias que contribuyen a la formación integral del alumno y unen el mundo real, que también incluye el del cine, con la abstracción del estudio universitario.

Entre el material didáctico que se proporcione a los alumnos a principios de curso se incluye una relación de las películas que se van a proyectar, indicándose la ficha técnica de la misma, así como las ventajas que ofrece desde la perspectiva de la didáctica del Derecho penal. Un ejemplo de ello sería la presentación, como a continuación se sigue, de la película “El experimento”.



##### Ficha técnica

Título: El experimento

Director: Oliver Hirschbiegel

Nacionalidad: Alemania

Año: 2001

Género: Drama

Sinopsis: Tarek Fahd es un ex\_reportero que trabaja como taxista y acepta participar por dinero, 2000 dólares por dos semanas de trabajo, y cierto morbo en un experimento que quiere medir la resistencia humana en situaciones límite, con la

seguridad de que no sufrirá ningún daño, El experimento consiste en convertir a 20 sujetos en presos y guardianes y dejar que se desenvuelvan en un entorno carcelario recreado y totalmente controlado por cámaras de seguridad. Los “prisioneros” son encarcelados y deben hacer una serie de tareas, mientras que los “guardianes” deben mantener el orden sin usar violencia física, pero poco a poco las sanciones tienden a ser más drásticas. La línea entre realidad y experimento se vuelve cada vez más difusa.

Reflexiones de contenido didáctico: Con siete millones de espectadores en Alemania, *“El experimento”* se convirtió allí en una película de estudio y debate entre los estudiantes. Una causa de su éxito es la veracidad de la historia, según su director se trata de una historia real que se llevó a cabo en Estados Unidos. Hirschbiegel se centró en un experimento que se realizó durante el verano de 1971 en la Universidad de Stanford. Esta experiencia sólo duró seis días, durante los cuales se produjeron malos tratos (físicos y psíquicos), abusos, trastornos psicológicos, venganzas, paranoias, despersonalizaciones, etcétera. Tanto los “carceleros” como los “presos” perdieron el sentido de la realidad, no percibían el encarcelamiento como un experimento. Al final del estudio los reclusos quedaron desintegrados, como grupo y como individuos. Ya no existía una unidad, sólo un puñado de seres aislados resistiendo: los guardias lograron el control total de la prisión e impusieron la obediencia ciega a todo recluso.

*“El experimento”*, tanto por su temática como por su forma de abordarla, ofrece muy buenas posibilidades didácticas para el análisis de las funciones del Derecho, y en concreto del Derecho penal como medio de control social. Asimismo hace reflexionar al alumno sobre la influencia del medio en la personalidad. Pero, sobre todo, al acercarles a la realidad de la organización y funcionamiento de las cárceles, los alumnos se enfrentan a la tensión existente entre prisión y resocialización, lo que implica plantearse, a su vez, como deben cambiar nuestras instituciones para que fomenten los valores humanos en lugar de destruirlos. Una situación sobre la que pensar no sólo como alumnos de Derecho penal, sino también como ciudadanos.

#### *4.5. Realización de trabajos adicionales.*

La realización de estudios y trabajos de investigación contribuyen en gran medida a la formación del alumno, estimulando, bajo la dirección del profesor, la investigación y el



desarrollo científico. La elaboración de trabajos por parte del alumno, ya sea de forma individual o en grupo, puede organizarse en torno a dos tipos de actividades:

1) Los trabajos monográficos sobre un tema de especial interés para el estudiante; la realización de este trabajo debe ser objeto de planificación específica, de acuerdo con la siguiente secuenciación:

- Selección de contenidos
- Orientación o tutorización de la elaboración del trabajo, así como indicación bibliográfica al respecto.
- Comentario de los resultados y conclusiones obtenidas por el alumno con el profesor y, en su caso, con el resto de los compañeros a través de una sesión de exposición pública y posterior coloquio.

2) Comentarios de libros recomendados. El comentario o lectura guiada –u orientada por el profesor- consiste en la lectura y comentario de monografías y otros textos sobre ciertas materias propias de la disciplina y de interés para el alumno, a través de una oferta variada que permita la opción del alumno en función de sus intereses personales. Es un instrumento para que el alumno plasme no sólo la percepción de la materia, y específicamente, de la que constituye objeto del texto leído, sino también las reflexiones que le despiertan su lectura.

Para que los trabajos, sean del tipo que sean, estén bien enfocados y desarrollados, la tarea del profesor es básica, debiendo existir un contacto más o menos permanente entre profesor y alumno a lo largo de su duración; dicho contacto, según demuestra la experiencia, facilita tanto la labor docente en general como la evaluación del aprendizaje en particular. Junto a esto, es importante que los trabajos sean expuestos no sólo al profesor, sino también al resto de compañeros, especialmente en tercer ciclo; de esta forma el alumno realizará un esfuerzo de comunicación y de síntesis, buscando la fluidez en el uso de conceptos y terminología propia del Derecho penal, y favoreciendo la participación de los demás alumnos a través del intercambio de opiniones.

Como complemento a este método estarían las tutorías que desarrollamos a continuación.

#### *4.6. Las tutorías como técnica docente. La tutoría de compañeros y la tutoría a través de la red.*

La tutoría, como técnica docente, consiste en la reunión de uno o varios alumnos con el profesor, con el objetivo de resolver cuestiones específicas relativas al programa que, por su naturaleza o porque ya fueron vistas hace tiempo, no se pueden abordar en la clase normal; asimismo, permite intercambiar opiniones, vivencias e inquietudes en relación con la disciplina objeto de estudio; permiten al profesor realizar el seguimiento de los trabajos que los alumnos están desarrollando; revisar junto al alumno las pruebas de evaluación realizadas. De esta forma, a través de la tutoría, el profesor puede formarse una idea de la evolución de la clase y el nivel alcanzado en las mismas.

Es importante diferenciar esta técnica, tal cual la abordamos aquí, del sistema tutorial, consistente en que al alumno se le asigna un tutor a fin de establecer con él una relación de confianza y amistad, durante el período de estudios, permitiéndole desarrollar sus capacidades; para conseguir este último objetivo, se trata de que el tutor discuta el trabajo realizado por el alumno, fomentando en éste el pensamiento crítico y consiguiendo que profundice en el tema. Se desarrolla, por tanto, una individualización del aprendizaje.

A pesar de las ventajas del sistema tutorial, no puede ser considerado una práctica habitual en nuestras universidades debido, básicamente, al elevado número de alumnos, pues tal y como señalan PUJOL y FONS este método es adecuado para minorías<sup>24</sup>. Únicamente a nivel de tercer ciclo, donde hay menor cantidad de estudiantes, se puede considerar un método adecuado, aunque sólo aplicable en lo relativo al ámbito académico<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> PUJOL, J./FONS, J.L.: *Los métodos de enseñanza universitaria*, Pamplona, 1981, pág. 75.

<sup>25</sup> El actual diseño curricular y la disminución del número de alumnos, está permitiendo a la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz implantar progresivamente dicho sistema como mecanismo de aprendizaje y, sobre todo, orientación, del alumno durante su estancia en el centro como alumno del mismo.

Tampoco hay que identificar las tutorías como técnica docente, con la obligación impuesta por la legislación universitaria española<sup>26</sup>, que establece un mínimo de horas de consulta, en función de la categoría del profesor, en las que éste debe estar a disposición del alumno para atender sus demandas educativas. De hecho, tales “horas de tutoría”, muy a menudo sólo utilizadas por el alumno los días previos al examen, suelen consistir más bien en la resolución de dudas específicas.

Las tutorías, como técnica docente, tienen que constituir una verdadera oferta docente, dirigida a individualizar, en la medida de lo posible, la enseñanza del profesor y facilitar el aprendizaje a los estudiantes. Ha de tratarse de una oferta didáctica interactiva en la cual el profesor propone tareas a desarrollar, responde a las eventuales necesidades que dicha propuesta genera en los estudiantes y supervisa, en mayor o menor medida, las actividades de los estudiantes. Los objetivos de la función tutorial, pueden resumirse en<sup>27</sup>:

- Guiar al alumno en sus peculiaridades individuales para el mejor cumplimiento de los objetivos del curso.
- Aumentar la eficiencia de los estudiantes al orientarle sobre cómo estudiar, guiarlo en cuanto a fuentes bibliográficas, estrategias de los cursos y similares.
- Asistir al alumno en los inicios investigadores, mediante la transmisión del modo de realizar la investigación científica.
- Incrementar la motivación hacia el estudio y la asignatura por medio de una actividad más instructiva a través del contacto personal.
- Propiciar el debate y discusión con los estudiantes más avanzados.

Las tutorías permiten, además, una relación profesor-alumno más personal, lo que normalmente suele derivar en una mayor motivación por parte del estudiante, al perder el anonimato y también por el profesor, que puede seguir de cerca los progresos del alumno. El único inconveniente es que la docencia bajo este sistema

---

<sup>26</sup> Real Decreto 898/1985 de 30 de abril, sobre Régimen del Profesorado Universitario.

<sup>27</sup> Véase MESEGUER, J.M. y otros: *Las tutorías a debate: las conclusiones de una experiencia*, Actas del II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria, Cádiz, 1998, pág. 65.

resulta mucho más costosa que en grupo, por lo que sólo puede utilizarse de forma minoritaria. Sin embargo, cuando se emplea como complemento de la instrucción en grupo y especialmente si se utiliza inmediatamente después de una clase teórica, puede mejorar mucho la eficacia docente.

Desde esta última perspectiva, las tutorías se organizan en torno a problemas o dificultades de aprendizaje individuales. Se trata de una intervención docente de carácter reactivo en la que el profesor atiende a las demandas que puedan plantearle los alumnos en relación con:

- Las dificultades para el manejo del contenido de las asignaturas impartidos en las aulas.
- Los problemas relacionados con la falta y/o insuficiencia de destrezas o habilidades necesarias para responder adecuadamente a las exigencias del profesor.

Pero las tutorías también organizarse en torno a otras temáticas tales como necesidades colectivas de orientación generadas en el grupo de clase en torno a cuestiones tales como la información sobre técnicas de aprendizaje, reorientación del proceso enseñanza-aprendizaje, o inquietudes profesionales, entre otras; así como para la dirección de proyectos o trabajos monográficos en los términos anteriormente planteados.

El procedimiento para el desarrollo de las tutorías ha de ir en función de los objetivos concretos que se pretenden con la oferta tutorial. Ahora bien, el cada vez mayor interés por parte de los alumnos universitarios de una atención personalizada por parte de los docentes, la demanda de información académica suscitada por los nuevos planes de estudios, así como el desarrollo de las tecnologías de la comunicación son fenómenos que han dado lugar a la aparición de nuevas estrategias de acción tutorial como son la tutoría de compañeros y las tutorías a través de la red.

La tutoría de compañeros es un sistema en el cual la tutela del aprendizaje de los estudiantes es llevada a cabo directamente por sus propios compañeros, siendo éstos, generalmente, alumnos de cursos superiores y preferentemente que sean o hayan sido

colaboradores del área de derecho penal; todo ello bajo la supervisión del profesor de la asignatura.

Este sistema de tutorías va dirigido a alumnos de primer curso, y puede ir referido a temas muy variados tales como la adquisición de contenidos del temario, la realización de prácticas, la preparación de exámenes, o el aprendizaje de métodos y técnicas de estudio. El funcionamiento de esta modalidad tutorial requiere de una adecuada selección de los compañeros-tutores (de cursos superiores y/o colaboradores, con rendimiento académico alto en la asignatura, que se comprometan a un tiempo de dedicación establecido, etcétera), de la elaboración de un sistema de recompensas (reconocimiento académico del trabajo a realizar, reconocimiento como mérito para optar a distintas ofertas del Departamento, etcétera), y una formación previa y específica para la tarea por parte del profesor.

La eficacia de este sistema de acción tutorial reside, principalmente, en la capacidad que tienen los alumnos-tutores para adaptar la enseñanza a la situación de los estudiantes, por el hecho de ser ellos mismos estudiantes y haber experimentado recientemente las exigencias de la asignatura que están autorizando.

Las tutorías a través de la red constituyen, por su parte, un sistema de enseñanza-aprendizaje a distancia de los estudiantes, posibilitándose el acceso directo (online) o indirecto (correo electrónico) al profesor desde cualquier terminal de ordenador, facilitándose, de ese modo, la atención individualizada de necesidades.

### **5. Medios didácticos. La contribución de las nuevas tecnologías.**

Los medios didácticos son los soportes físicos y materiales que clasifican y transportan los medios educativos y que el profesor emplea en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su función es actuar como canales o vehículos de los contenidos de formación. Y la elección de los medios adecuados es muy importante para poder desarrollar la metodología seleccionada.

Hay diferentes clasificaciones de los medios de formación, pero puede ser que la más funcional sea la que se centra en el tipo de soporte material del medio. Esta clasificación diferencia cuatro tipos de soporte material: materiales escritos, materiales audiovisuales, materiales informáticos y materiales tridimensionales.

Resulta sin duda un instrumento pedagógico innovador y que aporta muchos recursos a la docencia, la explicación de los contenidos a través de las nuevas modalidades de comunicación e información que ofrecen las nuevas tecnologías. A la vez, el uso de la tecnología sirve no sólo como instrumento o medio didáctico que facilita el aprendizaje, sino también como forma de promover nuevas fuentes de información en formato digital.

No existe, sin embargo, unanimidad entre los profesores universitarios cuando se trata de valorar el uso de las nuevas tecnologías en la docencia universitaria. Sus opiniones, según VALERO y TORRES<sup>28</sup>, pueden englobarse en alguna de estas tres corrientes:

Un primer grupo de profesionales que muestran una actitud muy crítica hacia la utilización de las nuevas tecnologías, prácticamente no les atribuye ninguna ventaja e incluso afirman que el ordenador deshumaniza y tecnologiza la enseñanza impidiendo al alumno la adquisición de conocimientos de orden superior.

La segunda corriente de profesionales de la enseñanza es la que piensa que el ordenador y las nuevas tecnologías terminarán con los problemas de motivación de los alumnos y se convertirán en la solución de los males que aquejan la enseñanza.

La tercera corriente de pensamiento es la de los profesionales que plantean la utilización del ordenador y las nuevas tecnologías como una necesidad en el campo educativo, que se hace mayor con el transcurso del tiempo, ante la continua “tecnologización” de todos los demás ámbitos sociales. Es decir, la Universidad no puede preparar a los ciudadanos para vivir en el siglo XXI usando las tecnologías del siglo XIX. Estos profesionales, aunque están convencidos de que la introducción de los recursos tecnológicos será paulatina pero inevitable, también se preguntan qué utilidad debe darse a los nuevos medios de enseñanza, analizando incluso los inconvenientes del uso del ordenador en los procesos de aprendizaje.

En todo caso, la difusión e influencia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación son incuestionables, y no pueden ser dejadas de lado, pues son numerosos los cambios que en los sistemas sociales y educativos traen consigo, sobre

---

<sup>28</sup> VALERO, C./ TORRES, F.: “De la era de la información a la era de la comunicación: Nuevas exigencias al profesor universitario”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1999, 2(1).

todo el uso del ordenador. En este sentido, las autoridades europeas insisten frecuentemente en la adaptación de la enseñanza a las nuevas tecnologías, de manera que las instituciones de enseñanza de los distintos países miembros recurran a nuevas formas pedagógicas en las que se impliquen los medios digitales. Para la Comisión<sup>29</sup> se trataría de fomentar una estrategia de aprendizaje permanente donde se rompan las barreras entre educación formal e informal, que resulte atractivo y que responda a las necesidades de quienes aprenden.

Como material didáctico las nuevas tecnologías incluyen el correo electrónico, software de presentación, videoconferencia, Internet y multimedia/CD-Rom. En lo que se refiere a la utilización de recursos audiovisuales y digitales, es una forma de apoyar las exposiciones en clase y hacer que éstas lleguen a los alumnos de forma más dinámica, sugerente y directa. El recurso al formato *powerpoint* para seguir un guión de clase o para introducir esquemas, gráfico e imágenes ayuda a captar mejor la atención del alumno y es una forma de romper con la monotonía de la exposición. La conveniencia de ir introduciendo estos nuevos instrumentos pedagógicos es clara en tanto que se trata de un instrumento complementario que sintoniza especialmente con los hábitos de vida y de aprendizaje que diariamente experimentan la generación de alumnos que acuden a nuestras clases. Lógicamente estos medios son eso, medios al servicio de la docencia, de modo que una presentación adecuada debe corresponderse con un contenido adecuado, y en todo caso una pantalla de ordenador o de proyección de imágenes no ha de interponerse como una barrera infranqueable entre alumnos y profesores, sino que debe utilizarse como un instrumento complementario de explicación a los alumnos.

Como ya se ha tenido ocasión de comentar, las nuevas tecnologías pueden contribuir, además, a la posibilidad de una atención más personalizada y una mejora de la comunicación entre profesores y alumnos más allá de las aulas y los horarios de clase.

Por último, las nuevas tecnologías pueden ser un instrumento de difusión de recursos de información muy importante. La posibilidad de digitalización de materiales de estudio a los cuales puede acceder el alumno desde cualquier lugar con conexión a

---

<sup>29</sup> Informe de la Comisión, *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, Bruselas, 31 de enero de 2001, COM (2001).

Internet supone un avance muy importante en este punto. Estos recursos posibilitan “colgar” en la red –generalmente a través de la web de la Universidad<sup>30</sup>- materiales prácticos, novedades legislativas, jurisprudencia, noticias de prensa y otras informaciones adicionales que amplían considerablemente la difusión de los contenidos.

Por su parte, las nuevas tecnologías, como modelo docente, no tiene por qué ser específico de la educación a distancia, sino que también representa un complemento de las clases. Ambas modalidades de educación se confunden, cada vez más, con la incorporación de las tecnologías. El elemento básico de esta modalidad docente es el uso de la tecnología de comunicaciones entre ordenadores (cursos *online*). Los estudiantes no interaccionan tan sólo con la tecnología, sino que a través de ésta, lo hacen con los profesores y los compañeros.

En cualquier caso, la utilización y aprovechamiento de los nuevos recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías no está exenta de problemas y dificultades, que VALVERDE y GARRIDO<sup>31</sup> resumen en los siguientes puntos:

- Falta de tiempo en los horarios de los profesores para aprender el uso de las nuevas tecnologías de la información.
- La carencia de formación específica (especialmente de carácter pedagógico).
- Escasa motivación por la innovación en la docencia frente a la dirigida a la investigación; resistencia al cambio.
- La preeminencia del estilo de enseñanza tradicional (expositivo-informativo).
- La insuficiente alfabetización audiovisual.
- La prevención (tecnofobia) o excesiva ilusión (tecnofilia) ante las nuevas tecnologías.
- La falta de medios y recursos técnicos.

---

<sup>30</sup> En el caso concreto de la Universidad de Cádiz a través de campus virtual.

<sup>31</sup> VALVERDE, J./GARRIDO, M.C.: El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1999, 2(1).



- El excesivo número de alumnos y la necesidad de adecuarse a las necesidades individuales, así como la escasez de materiales específicos de calidad.
- Los necesarios cambios institucionales y de gestión o el desconocimiento de los uso didácticos de las nuevas tecnologías.

La Asociación de Universidades Europeas, por su parte, ha detectado que la introducción de las nuevas tecnologías en las Universidades europeas de corte tradicional encuentra algunas dificultades importantes. En primer lugar, destaca la falta de una estrategia institucional clara que provea un esquema de desarrollo de esta tecnología en la enseñanza, en la investigación y en la administración. Se constata que aunque las Universidades han desarrollado muchos proyectos (cursos, teleconferencias, centros de servicios multimedia, webs institucionales, bibliotecas virtuales, etc.), éstos acostumbra a ser acciones aisladas que no se encuadran en los objetivos estratégicos de la institución y cuya existencia suele autojustificarse como un fin en sí mismo. En segundo lugar, se advierte una fuerte resistencia del personal académico y administrativo a la introducción de las nuevas tecnologías en el modelo pedagógico. Hay varias razones que pueden explicar esta reacción: en parte, se trata de una cuestión de falta de información y de incentivos al cambio y, en parte también, al hecho que el personal que está ya cercano al final de su carrera no se siente suficientemente motivado a acometer este nuevo aprendizaje. Por último, se evidencia una falta de previsión de los costes implicados en la introducción de las nuevas tecnologías. Ésta es una cuestión particularmente grave ya que los recursos destinados a estas tecnologías son elevados y, además, están sujetos a una tasa de obsolescencia muy rápida, lo cual obliga a las universidades a mantener una inversión elevada para estos fines, tanto para nuevas adquisiciones como para renovación de las ya existentes<sup>32</sup>.

A pesar de todo, el uso de las tecnologías se irá imponiendo en nuestros modelos docentes, requiriendo eso sí un cambio de la cultura departamental y personal, para superar prácticas habituales difíciles de desarraigar.

## **6. La evaluación.**

---

<sup>32</sup> BRICALL, J.M.: *Informe Universidad 2000*. Barcelona, 2000, pág. 458.

La evaluación y control del aprendizaje tras la puesta en práctica de los métodos docentes, permite determinar la eficacia de la docencia, constituyendo la última parte del proceso didáctico. Gracias a ello se podrá constatar el resultado de los esfuerzos de ambas partes, profesor y alumno, determinando asimismo si se han cumplido los objetivos propuestos.

Así, los resultados mostrados con la evaluación deben llevar también al profesor a razonar sobre la adecuación de los métodos didácticos utilizados, y sobre la posible existencia de lagunas en el alumno en lo que se refiere a la transmisión de conocimientos relativos a la disciplina. Obviamente, el momento en el que se lleve a cabo la evaluación será lo que determine la posibilidad de considerar y utilizar dicha información para llevar a cabo acciones correctoras que se traduzcan en un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre los mismos alumnos, o bien sobre los alumnos del curso siguiente.

Por lo tanto, la evaluación cumple una función no sólo de control de los resultados del proceso docente, sino también una función correctora o modificadora de los mismos y de los procedimientos y métodos utilizados para su consecución. Dado que al principio del capítulo se atribuían ciertas funciones a cada una de las partes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también será oportuno evaluar y controlar el desempeño de cada una de ellas.

#### *6.1. La evaluación del alumno.*

La evaluación del alumno constituye el proceso por el que el profesor verifica el grado de conocimiento de la asignatura alcanzado por aquél, así como un paso indispensable en el seguimiento de su proceso formativo. La elección del tipo de evaluación (continuada o final), así como la fijación de los criterios a aplicar deberán determinarse al comienzo del curso, junto con la planificación de la asignatura. También la evaluación, en cuanto proceso sistemático, está sujeta a una planificación articulada en tres momentos o secuencias:

- La elección de la tipología de la evaluación, que consiste en determinar el sistema de evaluación: continua (y en este caso mecanismos utilizados: exámenes periódicos, prácticas, trabajos, tutorías, etc.) o final (en este caso

deberá fijarse asimismo el tipo de evaluación: examen final o exámenes parciales, proyecto final o trabajo final, etc.).

- La fijación de los criterios de evaluación, consistente en la elección y establecimiento de las pautas que van a aplicarse para la calificación del trabajo realizado por el alumno.
- La fijación de los criterios de evaluación, consistente en el establecimiento de las pautas o criterios que permiten fijar una calificación determinada.

Los sistemas alternativos de evaluación, el examen final, la evaluación continua, etc., son objeto de aplicación única o combinada. En lo que se refiere al área de Derecho penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz, debe constatarse la preferencia, al menos en las asignaturas obligatorias y troncales, por el examen final, sin perjuicio de su combinación con otros sistemas de evaluación continuada que aparecen, en todo caso, como complementarios del método principal del examen por el que se evalúa el grado de conocimiento que tiene el alumno de la materia en cuestión.

En cualquier caso, entiendo que para conseguir un sistema de evaluación más global, la evaluación, a ser posible, debe poseer un carácter continuo o, al menos, basarse en observaciones realizadas en diversos momentos de tiempo, y no en una observación puntual; asimismo se debe tratar de favorecer el contacto habitual con los alumnos para, de esta forma, comprender y valorar algunas de sus actitudes que, no pudiéndose reflejar a través de las pruebas o trabajos, sí que deben ser consideradas para completar su evaluación.

#### 6.1.1. Los sistemas de evaluación. El crédito europeo.

El sistema de evaluación adaptado al crédito europeo, permite evaluar el volumen de trabajo efectivo realizado por el alumno a lo largo de su periodo de estudios mediante la asignación de un valor numérico a cada curso, representando de esta manera el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

#### 6.1.2. Criterios de evaluación.

Como ya se ha indicado, la fijación de los criterios de evaluación consiste en la elección y establecimiento de las pautas que van a aplicarse para la valoración y calificación del trabajo realizado por el alumno, desde un punto de vista formal y material. Aquí deberán distinguirse:

- Los criterios para la confección del tipo de examen, prueba o actividad establecida para determinar la calificación y su planteamiento oral o escrito.
- Las pautas establecidas o recomendadas al alumno para su resolución.
- Los objetivos que pretenden alcanzarse o que el profesor pretende que alcancen los alumnos.

Todos ellos deben articularse, a su vez, en torno a criterios formales y criterios materiales:

- Criterios formales. Criterios para valorar el aspecto formal del trabajo desarrollado por el alumno y plasmado en cualquiera de las formas de evaluación descritas: presentación, ortografía, expresión, etc.
- Criterios materiales. Criterios para valorar el grado de conocimiento o profundización del alumno: nivel de conocimientos alcanzado, capacidad de relacionar conceptos, respuesta concreta a lo que se pide, etc.

#### 6.1.3. Criterios de calificación.

Los criterios de calificación, por su parte, consisten en el establecimiento de las pautas o criterios que permiten fijar una calificación determinada. En primer lugar, la determinación del tipo de calificación (nota específica o apto/no apto), y seguidamente, el criterio para aplicar las calificaciones (de forma global, por bloques de temas, por preguntas, etc.). En segundo lugar, y desde un punto de vista formal, deberán establecerse unos criterios que permitan evaluar los aspectos formales del trabajo del alumno tales como presentación, ortografía, expresión, etc.

#### 6.1.4. Métodos de evaluación.

Los métodos de evaluación posibles de que dispone el profesor son variados y pueden complementarse de muchas formas cara a la comprobación que el alumno ha adquirido conocimientos y habilidades propias de la asignatura. El examen sigue

siendo el criterio de evaluación fundamental pero no ha de ser el único criterio a tener en cuenta, hay otras posibilidades que permiten una valoración conjunta del esfuerzo y rendimiento del alumno en el seguimiento de la asignatura. En general, soy partidaria de emplear criterios evaluadores amplios que tengan en cuenta la participación activa del alumno en clase, mediante exposiciones orales o la realización de trabajos y el seguimiento regular de la solución de los casos prácticos realizados en clase. Premiar este tipo de conductas a través de incentivos en la calificación es una manera de promover conductas y hábitos de estudios de forma no impositiva.

Por experiencia propia, compartida también con otros profesores de Derecho de la Universidad de Cádiz, tiene especiales repercusiones positivas en la motivación y aprendizaje del alumno la valoración de las propuestas de solución que se comentan semanalmente en las clases prácticas al hilo de la explicación de los supuestos prácticos. Al principio de la clase práctica los alumnos entregan por escrito una propuesta de solución que será entregada con posterioridad por el profesor una vez corregida y revisada. En el supuesto de que el alumno realice la totalidad o la mayor parte de prácticas realizadas durante el curso y estas prácticas tengan suficiente calidad y solvencia, obtendrá hasta dos o tres puntos adicionales (dependiendo del número de créditos prácticos de la asignatura en cuestión) a sumar a la calificación final de la clase práctica, pudiendo incluso quedar exento de la realización del examen práctico. Se valora para ello no meramente lo correcto o no de la solución del ejercicio sino también, o sobre todo, el correcto uso de la argumentación jurídica, así como el suficiente manejo de doctrina, legislación y jurisprudencia.

Los exámenes pueden obedecer a muchas variantes y ser de distintos tipos (escritos/orales, test/de desarrollo, etc.), pero en todo caso deben permitir reflejar los conocimientos teóricos y prácticos de la asignatura adquiridos por el alumno. La forma de evaluación a través de exámenes que vengo utilizando preferentemente consiste en la realización de dos exámenes, uno teórico y otro práctico.

El examen práctico consiste en la realización de un supuesto parecido a alguno de los realizados en clase tomando como referencia variables de distintas prácticas que se han solventado a lo largo del curso. La interposición de tres o cuatro preguntas permite graduar a su vez la complejidad del examen de manera que el alumno que

pueda resolver las cuestiones más básicas apruebe el examen con la posibilidad de mejorar la nota si resuelve adecuadamente aquellas preguntas que atienen a cuestiones o variables más complejas del caso. Otra alternativa es la de incluir distintos mini supuestos de manera que a través de su resolución se pueda valorar si el alumno ha hecho un seguimiento íntegro de las prácticas realizadas en clase.

### *6.2. La evaluación del profesor como docente.*

La evaluación del profesor como docente ha sido y continua siendo una cuestión polémica debido, muy probablemente, a que el prestigio de toda una institución depende y es atribuida a la calidad de sus profesores. La polémica suscitada, indica DE MIGUEL, es resultado de utilizar diversos argumentos para justificar la utilidad de dicha evaluación por parte de los distintos públicos implicados, es decir, alumnos, profesores y autoridades. En este sentido, resume en tres las razones que justifican la necesidad de evaluación del profesorado y que, como es lógico, apuntarán hacia criterios evaluativos distintos<sup>33</sup>:

- Como rendición de cuentas a la sociedad, tanto del grado de cumplimiento de sus fines como de la eficiencia de los recursos que le han sido asignados.
- Como estrategia de promoción, poniéndose de relieve la calidad del trabajo de cada profesor dentro de la institución.
- Como herramienta de mejora, posibilitando el reconocimiento de las fortalezas y debilidades del profesor y permitiendo, así, mejorar su actividad docente y desarrollo profesional.

En cualquier caso, tan importante como la evaluación del alumno es la del propio profesor, dado que es responsable de la calidad de su enseñanza y de la formación de los alumnos. En el ámbito docente, en concreto, dicha evaluación debe servir para que el propio profesor se vea motivado a completar, mejorar y actualizar sus conocimientos, así como para orientar la forma en que puede perfeccionar su método docente si al respecto se le atribuyen errores.

---

<sup>33</sup> DE MIGUEL, M.: "Indicadores de calidad de la docencia universitaria", *I Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria*, Puerto de santa María, Cádiz, 1996, Inédito.

## BIBLIOGRAFÍA BÁSICA UTILIZADA

AUSUBEL, D.P.: *Psicología de la Educación*, México, 1983.

BEARD: *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria*, Barcelona, 1974.

BENEDITO, V./FERRER, V./FERRERES, V.: *La formación universitaria a debate*, Barcelona, 1995.

BENEDITO, V.: "Formación del profesorado universitario. Reflexiones y Perspectivas", *Revista de Enseñanza Universitaria*, núm. 4, 1992.

BRICALL, J.M.: *Informe Universidad 2000*. Barcelona, 2000.

COLOM CAÑELLES, J./SUREDA NEGRE, J./SALINAS IBAÑEZ, J.: *Tecnología y medios educativos*, Madrid, 1988.

DE LA CRUZ TOMÉ, M.A. "Lección magistral y aprendizaje activo y cooperativo. Técnicas para mejorar la exposición y el aprendizaje en grupos grandes", AAVV *Materiales para la enseñanza Universitaria*, núm. 1, Madrid, 1996.

DE MIGUEL, M.: "Indicadores de calidad de la docencia universitaria", *I Congreso Internacional sobre calidad de la enseñanza universitaria*, Puerto de santa María, Cádiz, 1996, Inédito.

DOMENECH, F.: *Proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Aspectos teóricos y prácticas*. Colección Universitas, Castellón, 1999.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Salamanca, 1988.

GROS, B./ROMAÑA, T.: *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*, Barcelona, 1999.

IBAÑEZ, J./GARCIA FERRANDO, M./ALVIRA, F.: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, 1986.

Informe de la Comisión, *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos*, Bruselas, 31 de enero de 2001, COM (2001).

MARCELO, C.: "El perfil del profesor universitario y su formación inicial", *Revista de Enseñanza Universitaria*, núms. 2-3, 1992.

MARTINEZ RODRIGUEZ, J.B.: *Negociación del currículo*, Madrid, 1999.

MARTINEZ, A./MUSITU G.: *El Estudio de casos*, Madrid, 1995.

MESEGUER, J.M. y otros: *Las tutorías a debate: las conclusiones de una experiencia*, Actas del II Congreso sobre Reforma de los Planes de Estudio y Calidad Universitaria, Cádiz, 1998.

ONTORIA PEÑA, A.: *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*, Madrid, 1996.

POZO, A.: *La Didáctica hoy*, Burgos, 1978.

PUJOL, J./FONS, J.L.: *Los métodos de enseñanza universitaria*, Pamplona, 1981.

VALERO, C./ TORRES, F.: “De la era de la información a la era de la comunicación: Nuevas exigencias al profesor universitario”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1999, 2(1).

VALVERDE, J./GARRIDO, M.C.: El impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en los roles docentes universitarios”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1999, 2(1).

ZARALZA BERAZA, M.A.: *Diseño y desarrollo curricular*, Madrid, 1987.